

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

ESCUELA DE POSTGRADO

**“MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA DE LA INFANCIA Y DE
LA ADOLESCENCIA”**



**"AUTOPERCEPCIÓN SOCIAL Y ATRIBUCIONES
COGNOSCITIVAS COMO FACTORES MOTIVACIONALES
QUE INFLUYEN EN EL BAJO RENDIMIENTO
ESCOLAR”**

**TESIS PRESENTADA POR EL BACHILLER
HÉCTOR EMILIO MARTÍNEZ CARPIO
PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAGISTER EN PSICOLOGÍA CLÍNICA DE
LA INFANCIA Y DE LA ADOLESCENCIA**

AREQUIPA - PERÚ

2004

A mis padres, por supuesto.

A Raquel, con encendido amor.

*A Sebastián y al pequeño Esteban,
con cariño, e intentando comprenderlos.*

*Y a mis maestros, que supieron suscitar en mí
la pasión por las ideas y el respeto por la
subjetividad.*

“Sólo deseo que mi profesor sea mi amigo, y no sólo se concentre en los estudios sino también en lo personal. Que sea más comprensivo. Que se preocupe por mí. Y que no me haga sentir mal. Sólo quiero que se ponga en mi lugar y no sea tan duro...”

“Cuando era niño, sólo quería jugar, no tenía problemas, y era más feliz..”

“Sé que a pesar de todo, nunca recuperaré el tiempo perdido...”

*(Adaptado de las respuestas de
los estudiantes investigados)*

“La verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar; sino también a aprender a pensar sobre lo que se piensa...”

(Fernando Savater)

“El valor del conocimiento no puede ser juzgado por la pretendida correspondencia entre sus formas y la realidad estudiada; sino por su capacidad de construcción sobre lo estudiado...”

(Fernando Gonzáles Rey)

“La realidad es constitutiva de la subjetividad humana”

(Fernando Gonzáles Rey)

INDICE

Resumen.....	8
Abstract.....	10
Introducción	12
Resultados	15
Dinámica del trabajo de campo.....	16
Características de la muestra.....	19
Tabla 1.....	21
Tabla 2.....	22
Tabla 3.....	23
Tabla 4.....	24
Resultados de la aplicación de los instrumentos de análisis de contenido.....	25
Tabla 5.....	25
Resultados del cuestionario de atribuciones causales.....	26
Tabla 6.....	26
Tabla 7.....	27
Tabla 8.....	28
Tabla 9.....	29
Tabla 10.....	30
Tabla 11.....	31
Tabla 12.....	32
Tabla 13.....	33
Tabla 14.....	33

Análisis de contenido de las frases incompletas: “yo pienso, yo siento”.....	34
Tabla 15.....	34
Tabla 16.....	36
Tabla 17.....	37
Tabla 18.....	39
Matrices conceptuales e interpretaciones de los grupos focales.....	40
Tabla 19.....	40
Tabla 20.....	42
Tabla 21.....	44
Tabla 22.....	46
Tabla 23.....	48
Tabla 24.....	50
Tabla 25.....	52
Tabla 26.....	53
Tabla 27.....	54
Tabla 28.....	55
Tabla 29.....	56
Tabla 30.....	57
Tabla 31.....	58
Tabla 32.....	59
Tabla 33.....	60
Tabla 34.....	61
Tabla 35.....	62
Tabla 36.....	63

Tabla 37.....	65
Tabla 38.....	66
Discusión	68
Estudio y rendimiento académico.....	69
Relaciones con profesores y compañeros de colegio.....	77
Relaciones familiares.....	81
Percepción de sí mismos y del futuro.....	88
Conclusiones	93
Propuestas o sugerencias	98
Anexos:	
Anexo 1: Proyecto de investigación	101
Planteamiento teórico:	
1. Problema de investigación.....	101
1.1. Enunciado del problema.....	101
1.2. Descripción del problema.....	101
1.3. Justificación del problema.....	103
2. Marco conceptual	
➤ La investigación cualitativa en el ámbito de las ciencias sociales.....	108
Principios del enfoque cualitativo.....	110
Propósitos de la investigación cualitativa.....	111
La producción del conocimiento en la investigación cualitativa.....	112
El lugar del “estudio de caso” en el enfoque cualitativo.....	112

Modalidades de “estudio de caso”.....	113
➤ Hacia la comprensión del estudiante con bajo rendimiento.....	114
➤ El sistema de autopercepción social y las atribuciones cognoscitivas como factores motivacionales en los estudiantes.....	119
Las atribuciones cognoscitivas y el rendimiento escolar.	
El locus de control.....	121
La desesperanza aprendida.....	124
La motivación.....	127
➤ El perfil del estudiante con bajo rendimiento.....	129
3. Análisis de antecedentes investigativos.....	130
4. Objetivos.....	136
5. Hipótesis.....	136
6. Variables e indicadores.....	137
Planteamiento operacional:	
1. Técnicas, instrumentos, y materiales de verificación.....	139
2. Campo de verificación.....	142
2.1. Ubicación espacial.....	142
2.2. Ubicación temporal.....	142
2.3. Unidades de estudio.....	143
3. Estrategia de recolección de datos.....	144
4. Criterios de procesamiento de información.....	145
5. Cronograma de trabajo.....	145
6. Bibliografía básica.....	146

Anexo 2: Indicadores y guía de preguntas para grupos focales	
de estudiantes con bajo rendimiento	148
Anexo 3: Indicadores de técnica de análisis de contenido	150
Anexo 4: Formato de frases incompletas “Yo pienso, yo siento”	151
Anexo 5: Cuestionario de atribuciones causales.....	152
Anexo 6: Formato de identificación de estudiantes con bajo rendimiento..	153
Anexo 7: Estrategia de motivación para aprender de Brophy y Kher.....	154
Anexo 8: Estrategia para disminuir la desesperanza aprendida.....	156
Anexo 9: Estrategia para desarrollar la motivación intrínseca.....	157
Anexo 10: Estrategia para cambiar atribuciones causales negativas.....	158
Anexo 11: Tipos de intervención motivacional.....	159
Anexo 12: Estrategias de intervención motivacional (Ames y Ames).....	160
Anexo 13: El rol de la educación en la construcción de la identidad.....	161

RESUMEN:

El presente estudio es una investigación dentro del área de la psicología educativa; que aplica en toda su extensión el enfoque cualitativo de la investigación, y que además implementa la estrategia del “estudio de caso”; con el objetivo de profundizar y comprender al estudiante con bajo rendimiento escolar.

Este objetivo se cumple a través de la exploración del “sistema autoperceptivo” de los estudiantes; para conocer qué es lo que piensan y sienten sobre sí mismos y sobre su realidad social, estructurada por, su familia, amigos, y profesores.

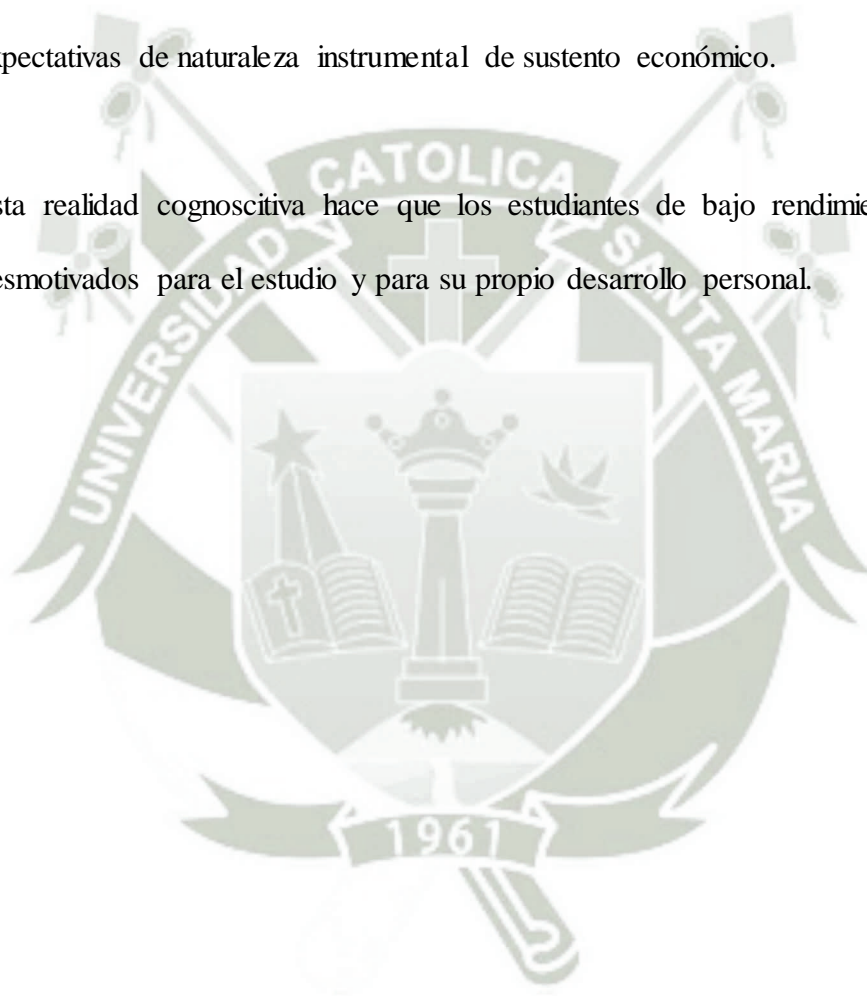
Los instrumentos utilizados son: los "grupos de discusión", los tests de frases incompletas (“Yo pienso, yo siento”) y el “cuestionario de atribuciones causales”; en los cuales se aplicó la técnica de “análisis de contenido”, con sus respectivas “triangulaciones” propias de la epistemología cualitativa.

Los objetivos, y la hipótesis se orientan hacia las características de este sistema autoperceptivo de los estudiantes que probablemente expresan formas desadaptativas, con una combinación de locus de control externo y desesperanza.

Los resultados descriptos de forma dinámica con afanes comprensivos, no arrojan un solo resultado capaz de ingresar en este breve resumen; pero sí podemos afirmar, de forma general, que en estos estudiantes se presentan de forma significativa

reacciones de desesperanza y pesimismo ante su realidad, lo que confirma la hipótesis en relación al locus de control externo y la desesperanza; además de dificultades de relación con sus propios padres, profesores, y compañeros de clase. El momento presente de los estudiantes investigados en relación a su entorno influye también sobre sus metas y proyección futura. En aquellos colegios que tienen mejores recursos económicos predominan las expectativas de logro académico; mientras que en los otros más “periféricos”, predominan las expectativas de naturaleza instrumental de sustento económico.

Esta realidad cognoscitiva hace que los estudiantes de bajo rendimiento se sientan desmotivados para el estudio y para su propio desarrollo personal.



ABSTRACT

This study is a investigation in the area of Educational Psychology. This investigation uses in all its extension the qualitative approach and also implements the strategy of “case study”, to obtain a better understanding of the student with low academic achievement.

This goal is attained through the exploration of “the autoperceptive system” of students in order to know what they think and feel about themselves and about their social reality (structured by their family, friends and teachers).

The instruments used are “focus group”, test of “incomplete phrases” (“I think, I feel”) and the “questionnaire of causality attributions”. The technique of “content analysis “, with its respective triangulation that corresponds with qualitative epistemology, was used in the instruments.

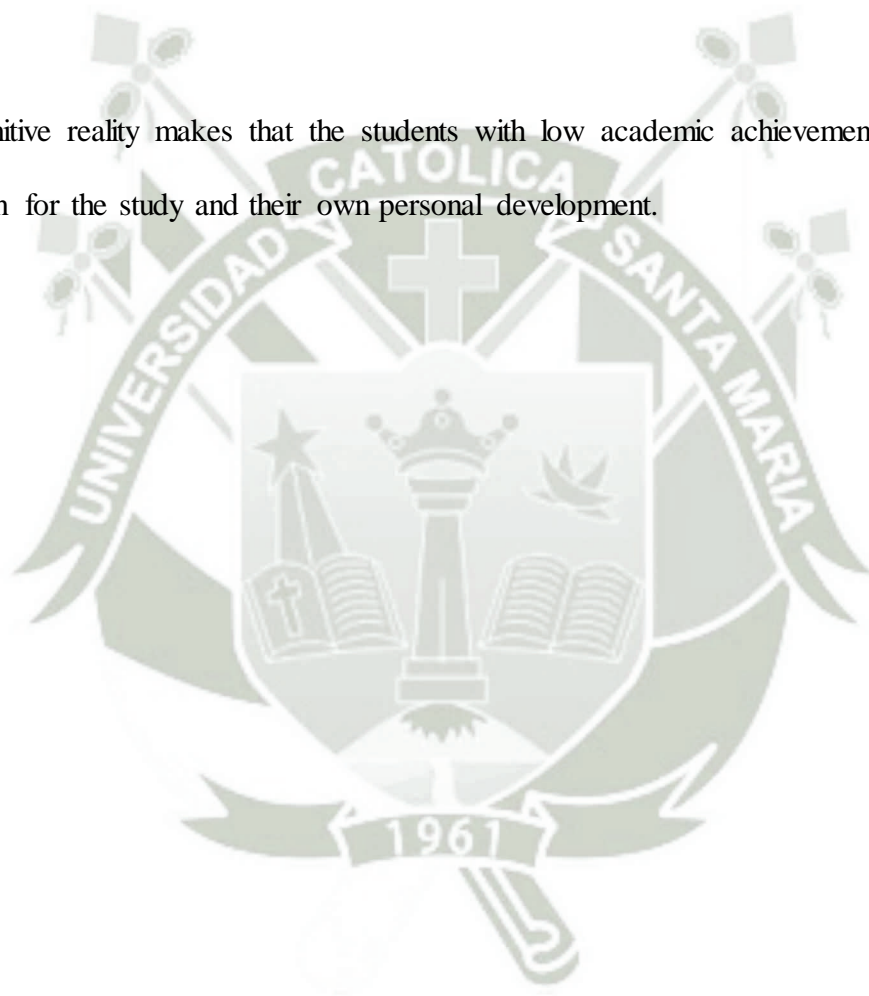
The objectives and the hypothesis are oriented towards the characteristics of this autoperceptive system of the students that probably express non-adapted forms, with a combination of “extern control locus” and hopelessness.

The results described in a dynamic form for compressive objectives don’t give a unique result for this short abstract, but we can state, in general, that the students with low academic achievement show in a significative way pessimism and hopelessness. This

result confirms the hypothesis about the relationship between the external control locus and the hopeless in addition to bad relations with parents, teachers and classmates.

The present moment of the investigated students in relation with their social environment also influences their goals and future projection. The academic achievement expectations predominate at the schools with better economic resources while the expectations of instrumental economic sustenance.

This cognitive reality makes that the students with low academic achievements feel lack of motivation for the study and their own personal development.



INTRODUCCIÓN:

Actualmente existe una creciente preocupación por investigar la dinámica cognoscitiva de los estudiantes, con la intención de desentrañar lo que se denomina, "esquemas cognoscitivos" "marco conceptual", o simplemente "la experiencia previa" del estudiante.

Y es que precisamente éste es el elemento fundamental sobre la que se asientan los nuevos aprendizajes; y en la que el estudiante, de acuerdo a su propia experiencia y sentido personal, "construirá" sus propios esquemas mentales.

Esta concepción, dentro de los ámbitos de la psicología y de la educación es la que ha revolucionado la ciencias desde el punto de vista conceptual; porque implica que el ser humano no es un mero resultado, producto de las influencias de los factores biológicos o de su medio externo; sino que es un ser activo, que recibe la influencias externas y las reelabora en base a la cognición de la realidad.

En ese sentido la "percepción", no es otra cosa que la visión personal que tiene el individuo de sí mismo y de la realidad, y que se ha constituido en base a los procesos de tipo cognoscitivo, y al sentido personal de la propia experiencia. Está formada por variadas formas cognitivas, tales como las creencias, las voliciones, expectativas, e incluso los sentimientos, etc.; y que se estructuran como un "todo" creando lo que se denomina un "sistema de autopercepción social".

El objetivo de esta investigación es la detección de la dinámica del sistema cognitivo, de los estudiantes con bajo rendimiento académico; con la intención de conocer, y comprender, qué es lo que piensan y sienten, estos estudiantes, sobre sí mismos, y sobre la realidad social, conformada esta última por, su familia, amigos, profesores, y colegio en general.

Este objetivo parte del supuesto básico, esbozado líneas arriba, que la influencia del medio ambiente no es el factor determinante; sino por el contrario, el comportamiento humano depende de las cogniciones elaboradas por el individuo en base a su propia experiencia; en última instancia, el ser humano actúa y se orienta en base a su sistema autoperceptivo.

En el caso de los niños y adolescentes que presentan bajo rendimiento académico, su sistema autoperceptivo se estructura en base a un modelo típico; que por las investigaciones realizadas (ver: “Análisis de antecedentes investigativos”, y “Perfil del estudiante de bajo rendimiento”, en Anexo 1), se puede caracterizar por: atribuciones cognoscitivas que subrayan el locus de control externo y la desesperanza respecto a su medio y expectativas futuras; y una percepción negativa de sí mismo y de los agentes sociales.

Frente a esta realidad, se puede esperar muy poco de los estudiantes que tienen constantemente bajo rendimiento académico. Hagan lo que hagan sus maestros, con la mejor intención, no producirán grandes cambios en este tipo de alumnos; porque en primer lugar, estos últimos no tendrán la motivación necesaria para el estudio. Y en segundo lugar, lo más importante, motivo de la investigación, no cambiará el comportamiento de

estos estudiantes (no aumentará su rendimiento) mientras no cambie la cognición de los mismos, su interpretación de la realidad, o su sistema de autopercepción social.

Estos factores de investigación de carácter subjetivo e individual por parte de la muestra seleccionada; son susceptibles de estudiar, si el propósito es la comprensión y la explicación, por la epistemología cualitativa de la investigación, de larga data en la antropología y otras ciencias sociales más no en la psicología. En el fondo, se trata de una experiencia y una aventura que no sólo pretende comprender a los estudiantes de bajo rendimiento, sino a la misma metodología cualitativa. Así se aplica, y se “triangula”, entre la aplicación de las técnicas: de frases incompletas, cuestionario de “locus de control”, y “grupos de discusión”. Posteriormente las “matrices conceptuales” intentarán dar sentido a los datos recogidos. A lo largo del estudio, está presente de manera constante la interpretación de los contenidos básicamente de tipo verbal, que vincula lo indesligable, la teoría con la práctica. Un momento culminante, es cuando arribamos a la “discusión” (y “conclusiones”), donde se intenta aportar teóricamente al tema del “estudiante con bajo rendimiento” desde una perspectiva cognitiva. Otro momento es, cuando aportamos con las “propuestas o sugerencias”; donde se consignan programas de tipo cognoscitivo, de “reestructuración, cambio, o sustitución, del pensamiento”; temas muy importantes de la psicología cognitiva y de larga data dentro de la psicología clínica contemporánea. Esta investigación, en consecuencia, tiene el propósito, no sólo de investigar al estudiante de bajo rendimiento, desde la perspectiva cognoscitiva, sino que al concentrarnos en la interioridad de la persona tiene un fundamento humanista, que traza un puente dentro del ámbito de la ciencia psicológica, entre la clínica y la educación; y que finalmente presenta una forma alternativa de investigar, a través de la investigación cualitativa.

De esta manera presento, en calidad de estudiante egresado de la maestría de Psicología Clínica de la Infancia y de la Adolescencia, de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa, la investigación “Autopercepción Social y Atribuciones Cognoscitivas como Factores Motivacionales que Influyen en el Bajo Rendimiento Escolar”.





CAPÍTULO ÚNICO

RESULTADOS

DINÁMICA DEL TRABAJO DE CAMPO:**- *El equipo de trabajo y convocatoria:***

El equipo de trabajo estuvo conformado por 08 estudiantes de los últimos años de psicología; quienes recibieron una capacitación en la técnica de “grupos de discusión” (o grupos focales), que permitieron la recolección de información. Para cumplir este objetivo, se diseñó una “guía de preguntas”, con sus respectivos indicadores (Anexo 2); y se realizaron sesiones en vivo con estudiantes de bajo rendimiento. La función del coordinador de la investigación fue de “andamiaje”; donde el profesor ayudó progresar al equipo de trabajo en sus habilidades de conducción de los grupos focales.

El colegio piloto, donde se realizaron las “prácticas” con el equipo de trabajo, fue el colegio Santa Dorotea, donde fuera del horario de clases, se citó a las estudiantes. Este equipo se mostró, al principio escéptico; pero luego del período de preparación y práctica se mostraron contentos y complacidos por la experiencia.

En este primer colegio, colegio Santa Dorotea (en el futuro SD), colegio parroquial de mujeres, ubicado en el cercado de Arequipa, la convocatoria de las estudiantes, luego de la identificación por parte de las profesoras, fue prácticamente unánime. Se llevaron a cabo tres sesiones por nivel de escolaridad (tres grupos). Cada grupo estuvo monitoreado por dos miembros del equipo de trabajo, que observaban, y registraban los eventos, además de emitir sus pertinentes apreciaciones personales. Además intervenían cuando deseaban hacerlo, ganando en seguridad y habilidad en el desarrollo de los grupos focales.

En los demás colegios la convocatoria de los estudiantes fue desigual. Esta situación estuvo sujeta a la colaboración de la Dirección del colegio, y de sus profesores. En el colegio Jesús Nazareno (en el futuro JN) y en el Casimiro Cuadros (en el futuro CC), que son colegios estatales urbano-marginales, de la periferie de la ciudad, con estudiantes de bajos recursos económicos; los profesores no colaboraron explícitamente, pensaban que sus estudiantes “perdían el tiempo”; no porque el trabajo psicológico fuera en vano; sino porque le daban mayor importancia al trabajo académico. En varias ocasiones se tuvo que recurrir a la Dirección del plantel para conseguir el apoyo necesario. No obstante, cobró mayor relieve la habilidad del equipo de trabajo para sortear tales obstáculos, que paulatinamente iban ganando credibilidad.

Cabe informar que el trabajo de recopilación de datos, fue una de las varias tareas que tenían que cumplir los miembros del equipo (sobre todo en los colegios JN y CC). Realizaron también otras actividades de apoyo psicológico en el departamento correspondiente en un período de 4 meses.

Otro punto importante es que al principio se tenía planeado recopilar información de otros colegios; pero por problemas propios de la administración e idiosincracia de los mismos, obstaculizaron el estudio. Posteriormente se retomará este trabajo, cubriendo gran parte de colegios de la localidad, implementando otra estrategia.

- ***Respuesta de los estudiantes y maestros:***

Para los directivos y docentes de los tres colegios investigados, inicialmente les interesó el trabajo con “estudiantes de bajo rendimiento académico”; con la idea de obtener una solución al problema.

Sin embargo, cuando se dieron cuenta que tenían que colaborar dando horas a los estudiantes o identificándolos, de acuerdo a ciertas características, surgieron los problemas. En el colegio SD no hubo dificultades; porque la Dirección estaba especialmente sensibilizada con el tema, y además contaba con el respaldo del conjunto de sus profesores; a esto se podría agregar sus características institucionales: colegio parroquial, ubicado en el cercado de la ciudad, con familias de clase media baja que pagan una pensión por sus hijas.

Los estudiantes de todos los colegios al principio respondieron con escepticismo y algunos con negativismo y provocación. Varios pensaron que se iban a aplicar con prontitud y rígidamente “tests psicológicos”; pero cuando se dieron cuenta que se trataba de conversar y de intercambiar experiencias, cambiaron de actitud. Desconfiaron inicialmente, sobre todo porque se trataba de hacer públicos hechos privados e íntimos.

Otra de sus preocupaciones fue que pensaron que la información recolectada iba a ser trasladada a los directivos del colegio; se les explicó, dentro del “encuadre”, que se estaba creando “... un espacio privado dentro del colegio donde la información escuchada no iba a trascender al exterior; por el contrario podían decir en confianza todo lo que sentían y necesitaban decir”.

Los más extrovertidos y sociables intervinieron al principio logrando “contagiar” a los demás. Se estructuró un ambiente algo festivo y alegre, pero cuando fuimos tocando los diferentes temas (especialmente el de “familia”), fue cambiando el estado de ánimo, llegando incluso a “ser tocadas” por el llanto.

1. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA:

➤ NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES IDENTIFICADOS, POR COLEGIO, AÑO DE ESTUDIOS, Y SEXO:

La organización de la muestra, nos indica que se ha evaluado a 45 varones y 91 mujeres, que en total hacen una muestra de 136 estudiantes; con las siguientes características:

TABLA 1

AÑO DE ESTUDIOS	COLEGIO SANTA DOROTEA (Nº de alumnas)		COLEGIO JESÚS NAZARENO (Nº de alumnos)		COLEGIO CASIMIRO CUADROS I (Nº de alumnos)		TOTAL
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	
1ro - 2do	---	21	10	7	10	03	51
3ro.	---	19	8	4	06	05	42
4to.-5to	---	17	3	3	08	12	43
TOTAL	---	57	21	14	24	20	136

➤ **NÚMERO DE ESTUDIANTES QUE HAN REPETIDO EL AÑO,
IDENTIFICADOS, POR COLEGIO, AÑO DE ESTUDIOS, Y SEXO:**

Los 25 estudiantes que han “repetido” el año hacen un total de 18%. Además, se observa que donde se encuentra mayor repitencia es entre las mujeres del colegio CC. (35%) y los varones de los colegios CC. y JN. (29%, cada uno)

TABLA 2

AÑO DE ESTUDIOS	COLEGIO SANTA DOROTEA (N° de alumnas)		COLEGIO JESÚS NAZARENO (N° de alumnos)		COLEGIO CASIMIRO CUADROS I (N° de alumnos)		TOTAL
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	
1ro - 2do	---	01	03	01	03	01	09
3ro.	---	--	02	01	02	02	07
4to.-5to	---	01	01	01	02	04	09
TOTAL	---	02	06	03	07	07	25
PORCENTAJE %	----	4%	29%	21%	29%	35%	18%

➤ **NÚMERO DE ESTUDIANTES QUE HAN CURSADO “VACACIONAL”**
(ALGUNA VEZ) IDENTIFICADOS, POR COLEGIO, AÑO DE ESTUDIOS, Y
SEXO:

Los 116 estudiantes que han realizado, alguna vez, “vacacional”, hacen el 85% del total de la muestra (136 estudiantes). Se observa que hay mayor cantidad de estudiantes, de la muestra, del colegio CC. que han cursado “vacacional” (96% para los varones y 90% de las mujeres).

TABLA 3

AÑO DE ESTUDIOS	COLEGIO SANTA DOROTEA (N° de alumnas)		COLEGIO JESÚS NAZARENO (N° de alumnos)		COLEGIO CASIMIRO CUADROS I (N° de alumnos)		TOTAL
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	
1ro - 2do	---	15	08	06	09	03	41
3ro.	---	16	07	03	06	05	37
4to.-5to	---	14	03	03	08	10	38
TOTAL	---	45	18	12	23	18	116
PORCENTAJE %	----	78%	86%	86%	96%	90%	85%

➤ **PROMEDIO DE “NOTAS” DE LOS ESTUDIANTES, DE ACUERDO A,
COLEGIO, AÑO DE ESTUDIOS, Y SEXO:**

El promedio de notas es de “11”, para los 3 colegios seleccionados; siendo los estudiantes del colegio CC. quienes tienen el menor promedio (“10”), y el colegio SD. el mayor promedio (“12”).

TABLA 4

AÑO DE ESTUDIOS	COLEGIO SANTA DOROTEA (Nº de alumnas)		COLEGIO JESÚS NAZARENO (Nº de alumnos)		COLEGIO CASIMIRO CUADROS I (Nº de alumnos)		TOTAL
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	
1ro - 2do	---	12	10	10	10	10	10
3ro.	---	13	10	11	10	10	11
4to.-5to	---	12	11	12	10	11	11
TOTAL	---	12	10	11	10	10	11

2. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE “ANÁLISIS DE CONTENIDO”:

Los instrumentos de análisis de contenido fueron aplicados a 38 estudiantes en total, lo que hace el 28% de la muestra (136 estudiantes). La distribución es la siguiente:

TABLA 5

AÑO DE ESTUDIOS	COLEGIO SANTA DOROTEA (Nº de alumnas)		COLEGIO JESÚS NAZARENO (Nº de alumnos)		COLEGIO CASIMIRO CUADROS I (Nº de alumnos)		TOTAL
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	
1ro – 2do	---	5	2	2	2	2	13
3ro.	---	6	2	2	2	2	14
4to.-5to	---	5	2	1	2	1	11
TOTAL	---	16	6	5	6	5	38
PORCENTAJE	----	28%	29%	36%	25%	25%	28%

➤ **RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE**
ATRIBUCIONES CAUSALES:

Razones por las que los (demás) estudiantes aprueban los exámenes:

TABLA 6

COLEGIO SANTA DOROTEA		
INDICADORES	FRECUENCIAS (Nº de respuestas)	PORCENTAJES
- Estudiar (estudiar, “chancar”, capacitarse, etc.)	23	14%
- Saber estudiar (porque estudian muy bien, tienen métodos efectivos de estudio, sacar conclusiones, estudiar en silencio, prepararse por anticipado, estudiar en grupos, leer, practicar, preguntar cuando no se entiende, investigar lo que no se sabe, hacer tareas, resolver ejercicios, buscan información, etc.)	43	26%
- Habilidades cognitivas (memoria, inteligencia, saber razonar estar atento, concentrarse, analizar, son cráneos, tiran, estudiar a consciencia, etc.)	23	14%
- Plagiar (plagiar, copiar de otros, etc.)	8	5%
- Motivación (poner voluntad, deseo de superación, esfuerzo, vencer la flojera, amanecerse, preocuparse, no se rinden, etc.)	34	21%
- Suerte (suerte, azar, rezar, responde al champú, etc.)	9	5%
- Apoyo de padres, hermanos, y otros, en casa (supervisión de los padres, los padres no piden otra cosa, buena comunicación con padres, participan los padres, participan los hermanos mayores, padres profesionales, profesores particulares, etc.)	10	6%
- Tiempo y planificación (darse tiempo para estudiar, estudiar y divertirse, etc.	8	5%
- OTROS: Autoconfianza, evitación del castigo y la crítica externas (su mamá les pega, por el que dirán....), uso de recursos complementarios y técnicos (buscar nuevos libros, navegar en Internet para saber más)	6	4%
TOTAL	164	100%

DESCRIPCIÓN:

La razón principal por la que los estudiantes aprueban en los exámenes (tercera persona), desde la perspectiva del colegio SD es, que “saben estudiar” (26%), utilizando técnicas y procedimientos para optimizar el estudio. En un segundo lugar se ubica, “la motivación” (21%). Un tercer factor se encuentra en las siguientes respuestas: los estudiantes aprueban los exámenes porque “estudian” y porque poseen “habilidades cognitivas” (14%). La “suerte” con 5%.

TABLA 7

COLEGIO JESUS NAZARENO		
INDICADORES	FRECUENCIAS (Nº de respuestas)	PORCENTAJES
- Estudiar (estudiar, “chancar”, capacitarse, etc.)	18	12%
- Saber estudiar (porque estudian muy bien, tienen métodos efectivos de estudio, sacar conclusiones, estudiar en silencio, prepararse por anticipado, estudiar en grupos, leer, practicar, preguntar cuando no se entiende, investigar lo que no se sabe, hacer tareas, resolver ejercicios, buscan información, etc.)	11	7%
- Habilidades cognitivas (memoria, inteligencia, saber razonar estar atento, concentrarse, analizar, ser cráneos, tirar, estudiar a consciencia, etc.)	32	22%
- Plagiar (plagiar, copiar de otros, etc.)	15	10%
- Motivación (poner voluntad, deseo de superación, esfuerzo, vencer la flojera, amanecerse, se preocupan, no se rinden, etc.)	27	18%
- Suerte (suerte, azar, rezar, responde al champú, etc.)	21	14%
- Apoyo de padres, hermanos, y otros, en casa (supervisión de los padres, los padres no piden otra cosa, buena comunicación con padres, participan los padres, participan los hermanos mayores, padres profesionales, profesores particulares, etc.)	10	7%
- Tiempo y planificación (darse tiempo para estudiar, estudiar y divertirse, etc.)	14	10%
- OTROS: Autoconfianza, evitación del castigo y la crítica externas (su mamá les pega, por el que dirán...), uso de recursos complementarios y técnicos (buscar nuevos libros, navegar en Internet para saber más)	---	---
TOTAL	148	100%

DESCRIPCIÓN:

Para los estudiantes de JN, el éxito en los exámenes depende de: “las habilidades cognitivas” (22%), “motivación” (18%), “saber estudiar” ocupa los últimos lugares con 7%; aumentando en porcentaje en relación a los resultados del anterior colegio, “la suerte” con 14%.

TABLA 8

COLEGIO CASIMIRO CUADROS I		
INDICADORES	FRECUENCIAS (Nº de respuestas)	PORCENTAJES
- Estudiar (estudiar, “chancar”, capacitarse, etc.)	20	15%
- Saber estudiar (porque estudian muy bien, tienen métodos efectivos de estudio, sacar conclusiones, estudiar en silencio, prepararse por anticipado, estudiar en grupos, leer, practicar, preguntar cuando no se entiende, investigar lo que no se sabe, hacer tareas, resolver ejercicios, buscan información, etc.)	3	2%
- Habilidades cognitivas (memoria, inteligencia, saber razonar estar atento, concentrarse, analizar, son cráneos, tiran, estudiar a consciencia, etc.)	35	26%
- Plagiar (plagiar, copiar de otros, etc.)	14	10%
- Motivación (poner voluntad, deseo de superación, esfuerzo, vencer la flojera, amanecerse, se preocupan, no se rinden, etc.)	28	20%
- Suerte (suerte, azar, rezar, responde al champú, etc.)	16	12%
- Apoyo de padres, hermanos, y otros, en casa (supervisión de los padres, los padres no piden otra cosa, buena comunicación con padres, participan los padres, participan los hermanos mayores, padres profesionales, profesores particulares, etc.)	7	5%
- Tiempo y planificación (darse tiempo para estudiar, estudiar y divertirse.	14	10%
- OTROS: Autoconfianza, evitación del castigo y la crítica externas (su mamá les pega, por el que dirán...), uso de recursos complementarios y técnicos (buscar nuevos libros, navegar en Internet para saber más)	---	---
TOTAL	137	100%

DESCRIPCIÓN:

Un resultado similar al colegio JN, se observa en este colegio (CC), “las habilidades cognitivas” en primer lugar con 26%; “motivación” con 20%, “estudiar” con 15%, y “la suerte” con 12%.

Razones personales de desaprobación de los exámenes:

TABLA 9

COLEGIO SANTA DOROTEA		
INDICADORES	FRECUENCIAS (N° de respuestas)	PORCENTAJES
- Estudiar (no estudio, etc.)	11	20%
- Condiciones en casa (falta de silencio, bulla en casa, los padres se pelean, les envían a hacer otras cosas, falta de tiempo, etc.)	4	7%
- Habilidades cognitivas (falta de memoria, falta de inteligencia, falta de atención y concentración, estudiar a consciencia, falta de comprensión, confusión en los exámenes, etc.)	19	33%
- Factores relacionados con las asignaturas (cursos que no me gustan como matemáticas y física)	2	3%
- Motivación (me da flojera, falta de esfuerzo y preocupación, vencer la flojera, etc.)	18	31%
- Factores relacionados con los profesores (clases aburridas, profesores que “caen mal”, falta de confianza con profesores, no pregunto cuando no entiendo).	2	3%
- Factores relacionadas con las compañeras y amigas (malas compañías, amigas “dejadas”, y “flojas”)	2	3%
TOTAL	58	100%

DESCRIPCIÓN:

Ante esta pregunta personal, las estudiantes de SD responden que “las habilidades cognitivas” (33%) son las causantes de porqué fracasan en los exámenes. En segundo lugar, “la falta de motivación” (31%). Y en tercer lugar, “la falta de estudio” con 20%.

TABLA 10

COLEGIO JESUS NAZARENO		
INDICADORES	FRECUENCIAS (N° de respuestas)	PORCENTAJES
- Estudiar (no estudio, etc.)	16	22%
- Condiciones en casa (falta de silencio, bulla en casa, los padres se pelean, les envían a hacer otras cosas, falta de tiempo, etc.)	11	15%
- Habilidades cognitivas (falta de memoria, falta de inteligencia, falta de atención y concentración, estudiar a consciencia, falta de comprensión, confusión en los exámenes, etc.)	8	11%
- Factores relacionados con las asignaturas (cursos que no me gustan como matemáticas y física)	1	2%
- Motivación (me da flojera, falta de esfuerzo y preocupación, vencer la flojera, etc.)	17	24%
- Factores relacionados con los profesores (clases aburridas, profesores que “caen mal”, falta de confianza con profesores, no pregunto cuando no entiendo).	19	26%
- Factores relacionadas con las compañeras y amigas (malas compañías, amigas “dejadas”, y “flojas”)	---	----
TOTAL	72	100%

DESCRIPCIÓN:

Para los estudiantes del colegio JN. la primera causa se ubica en “factores relacionados con los profesores” con 26%; en segundo lugar “la falta de motivación” (24%), y en tercer lugar “la falta de estudio” con 22%.

TABLA 11

COLEGIO CASIMIRO CUADROS I		
INDICADORES	FRECUENCIAS (N° de respuestas)	PORCENTAJES
- Estudiar (no estudio, etc.)	7	14%
- Condiciones en casa (falta de silencio, bulla en casa, los padres se pelean, les envían a hacer otras cosas, falta de tiempo, etc.)	15	30%
- Habilidades cognitivas (falta de memoria, falta de inteligencia, falta de atención y concentración, estudiar a consciencia, falta de comprensión, confusión en los exámenes, etc.)	10	20%
- Factores relacionados con las asignaturas (cursos que no me gustan como matemáticas y física)	2	4%
- Motivación (me da flojera, falta de esfuerzo y preocupación, vencer la flojera, etc.)	16	32%
- Factores relacionados con los profesores (clases aburridas, profesores que “caen mal”, falta de confianza con profesores, no pregunto cuando no entiendo).	---	---
- Factores relacionadas con las compañeras y amigas (malas compañías, amigas “dejadas”, y “flojas”)	---	---
TOTAL	50	100%

DESCRIPCIÓN:

Para los estudiantes del colegio CC. “la falta de motivación” ocupa el primer lugar con 32%. Muy cerca, en segundo lugar, “la falta de condiciones en casa” con 30%. Muy distante, los problemas de “habilidad cognitiva” con 20 %.

Reacciones frente a los resultados negativos en los exámenes:

TABLA 12

COLEGIO SANTA DOROTEA		
INDICADORES	FRECUENCIAS (N° de respuestas)	PORCENTAJES
- Estudiar (estudiar mejor y esforzarme)	10	29%
- Pedir recuperación (pedir otra oportunidad)	5	15%
- Buscar apoyo (pedir ayuda a amigos o profesores)	2	6%
- Pedir mayor explicación (a los profesores)	1	3%
- Mayor tiempo para el estudio (darme tiempo)	1	3%
- Reacciones de frustración y desesperanza (llorar, desesperarse, desquitarse con cualquiera, gritar, pelear, “trato de salir adelante, pero es igual”, “estudiar para superarme, pero me resigno”, “me da igual”, “no hago nada porque no me interesa, etc.”)	15	44%
TOTAL	34	100%

DESCRIPCIÓN:

En los estudiantes del colegio SD. prevalecen las “reacciones de frustración y desesperanza” (44%); muy distante se encuentran las reacciones adaptativas de “estudiar” con 29%. En tercer lugar, pedir recuperación u otra oportunidad (15%)

TABLA 13

COLEGIO JESUS NAZARENO		
INDICADORES	FRECUENCIAS (N° de respuestas)	PORCENTAJES
- Estudiar (estudiar mejor y esforzarme)	5	17%
- Pedir recuperación (pedir otra oportunidad)	2	7%
- Buscar apoyo (pedir ayuda a amigos o profesores)	1	3%
- Pedir mayor explicación (a los profesores)	---	---
- Mayor tiempo para el estudio (darme tiempo)	4	14%
- Reacciones de frustración y desesperanza (llorar, desesperarse, desquitarse con cualquiera, gritar, pelear, “trato de salir adelante, pero es igual”, “estudiar para superarme, pero me resigno”, “me da igual”, “no hago nada porque no me interesa, etc.)	17	59%
TOTAL	29	100%

DESCRIPCIÓN:

En este colegio JN. Prevalecen las “reacciones de frustración y desesperanza” con el 59%. Y con el 17%, las reacciones adaptativas de “estudiar”. Muy cerca, “mayor tiempo para el estudio” con el 14%.

TABLA 14

COLEGIO CASIMIRO CUADROS I		
INDICADORES	FRECUENCIAS (N° de respuestas)	PORCENTAJES
- Estudiar (estudiar mejor y esforzarme)	1	4%
- Pedir recuperación (pedir otra oportunidad)	5	20%
- Buscar apoyo (pedir ayuda a amigos o profesores)	---	---
- Pedir mayor explicación (a los profesores)	1	4%
- Mayor tiempo para el estudio (darme tiempo)	6	24%
- Reacciones de frustración y desesperanza (llorar, desesperarse, desquitarse con cualquiera, gritar, pelear, “trato de salir adelante, pero es igual”, “estudiar para superarme, pero me resigno”, “me da igual”, “no hago nada porque no me interesa, etc.)	12	48%
TOTAL	25	100%

DESCRIPCIÓN:

En este colegio también prevalecen “las reacciones de frustración y desesperanza” con el 48%. El segundo lugar lo ocupa, “mayor tiempo para el estudio” con el 24%. Cerca, la reacción adaptativa de “pedir recuperación” (20%).

➤ **ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS RESULTADOS DE LAS FRASES**

INCOMPLETAS: “YO PIENSO, YO SIENTO”

TABLA 15

FAMILIA	
(Relaciones familiares, expectativas hacia los padres, percepción de los aspectos negativos de los padres, y toda la familia)	
1. Mi familia me trata como	Muy bien, bien, como un títere, igual que mis hermanos, como una “carga familiar”, con intolerancia (son insensibles), como debe ser, como todos, como una persona más, como si no existiese, como si tuviera que hacer las cosas de los demás, como una hija querida.
2. Comparada con la mayoría de familias, la mía es	Una familia modelo, sobreprotectora, estricta, comprensiva, no sabría decirlo, normal, es bonita, media disparatada, solidaria, un poco desequilibrada, algo extraña, muy buena, solidaria, renegona,
3. Sólo desearía que mi madre	Tenga presente que tiene 3 no uno, me comprendiera más, no me grite, sea más buena, me quiera un poco, sea como es, sea menos anticuada, me comprenda en mi vida sentimental, siga como es, sea más justa, no me hiciera a un lado, me demostrara cariño con palabras y hechos, me diera más tiempo, no me haga sentir mal, me atienda.
4. Sólo desearía que mi padre	Estuviera aquí, me fuera a visitar, se preocupe por mí, me atendiera un poco, sea como es, que cumpla con la pensión, viva con nosotros, no sea tan “renegón”, sea ingenioso, sea responsable, sea limpio, sea más apasible, que me consulte, me visite, me ayude más, se dé cuenta que tiene hijos.
5. Mis padres nunca	Nunca se ven (sólo de vez en cuando), nunca me han tratado mal, nunca me preguntan lo que me pasa, nunca me han hecho daño, nunca fueron un mal ejemplo, nunca salen juntos, nunca se comportan mal conmigo, no son indiferentes, nunca me escuchan, nunca dejan de discutir, nunca están en paz, nunca se acercan a mí con palabras bonitas, nunca han estado juntos desde que nací, nunca pelean delante de mí, nunca me han sabido tratar, nunca están conmigo.
6. Lo que menos me agrada de mi familia es	No hay igualdad entre hermanos, mucho me gritan, más quieren al menor de los hermanos, tienen sus preferidos, la preferencia, la mentira y falta de honestidad, que me protejan mucho, nada, cuando pelean mis padres, los problemas, son incomprensibles, que no están juntos, a veces son gritones, sin darse cuenta sus palabras me hacen sentir mal.
7. Yo quiero a mis padres, pero	No me gusta que prefiera a uno, no me comprenden, son muy estrictos, a veces no los entiendo, sobreprotegen a hermana, falta más confianza, no me comprenden, son muy egoístas, no me quieren lo suficiente, ellos no lo sienten, a veces siento que no, dan más por sus compromisos que a mí.
8. La culpa la tiene	Yo, mi mamá (ella quiere que el mundo se adapte a ella y sus pensamientos), tal vez los abuelos por la forma cómo han educado a mis padres, mi mamá (es muy problemática), mis padres, falta de ganas, nadie, mis padres, mis dos padres, los problemas.

DESCRIPCIÓN:

- Respecto al trato que reciben de sus padres, las reacciones varían desde el trato “cariñoso”, con demostraciones de afecto, hasta la indiferencia, “como si no existiese”; pasando por la intolerancia, y el “manejo” de su comportamiento (“como un títere”), quitándoles confianza. Los rasgos negativos en la crianza son más abundantes que los otros.

- Como resultado de la comparación familiar, los estudiantes “encuadran” a sus familias algunos con rasgos sobreprotectores, otros autoritarias, y comprensivas. Algunos con conductas extrañas (“media disparatada”, “algo extraña”, “un poco desequilibrada”).
- Los estudiantes demandan de su madres básicamente “cariño” y “comprensión”.
- Las demandas en relación al padre indican que se trata de padres “periféricos”, con “separación marital y familiar”. Porque los hijos demandan “su presencia”, que cumpla no sólo económicamente (a través de la pensión) sino también con la colaboración en el hogar.
- Las respuestas en relación a sus padres, revelan aspectos variados: conflicto familiar (con constantes peleas y disputas), indiferencia, falta de diálogo y comprensión, carencia de expresiones afectivas, separación conyugal y familiar. Son poco frecuentes, las respuestas adaptativas (que nunca los han tratado mal, o no son un mal ejemplo para ellos).
- Respecto a lo que menos les agrada de sus familias, sobresalen las preferencias de los padres hacia alguno de los hijos (no precisamente el estudiante encuestado). El maltrato psicológico (mucho los gritan, sus palabras los hacen sentir mal), los constantes problemas en casa, y la separación conyugal.
- Otras demandas que le harían a sus padres subrayan los aspectos: de mayor comprensión y confianza, demandas afectivas (demostraciones de cariño), y que dejen la intolerancia (son muy estrictos) y la indiferencia (dan más por sus compromisos...).
- Cuando se intenta culpar a alguien del panorama descrito, sobresalen respuestas que culpan a la madre, otros a los dos padres, y unos terceros a “los problemas” de forma general.



TABLA 16

COLEGIO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	
(Reacciones ante las calificaciones, relaciones con los compañeros y profesores, aspectos positivos y negativos del ambiente escolar)	
9. Cuando obtengo bajas calificaciones en el colegio	Me riñen, me castigan, me humillan, no me comprenden, trato de superar, me preocupo, mis padres me gritan, mis padres me apoyan, me pongo tensa y nerviosa, la culpa es mía, me siento mal, me hace sentir menos, a veces no las enseño a mis padres.
10. Aquellos con los que estudio	Me han dado confianza, son liberales, son muy pocos, me hacen comprender, me explican pero no es suficiente, no estudio en grupo, son muy distantes conmigo, son egoístas.
11. Sólo desearía que mis compañeros (No sean burlones (as), sean más unidos, sean más solidarios, me entiendan, me ayudaran, me comprendan (no me llevo con nadie), no se peleen, sigan así, sean más, no me entretengan mucho.
12. Si yo fuera profesor	Trataría de ser amigo(a) de mis alumnos, trataría de comprender los problemas de los alumnos, me preocuparía por mis alumnos, no dejaría muchas tareas, nunca sería profesora, enseñaría mejor, enseñaría a compartir, que mis alumnos den sus opiniones.
13. Mis profesores siempre	Son renegones, piden que recuperes cuando sales mal, son tercicos, siempre tienen la razón, nos critican, discriminan a algunos, explican bien pero a veces me pierdo y no pongo atención, me ignoran, se exaltan, tienen sus preferidos así digan que no, son muy exigentes.
14. Sólo desearía que mi profesor (a)	Sea amigo (a), no sólo se concentre en los estudios sino también en lo personal, sea más comprensivo, se preocupara por mí, no me haga sentir mal, no me haga sentir temor, no se molesten, me diera más importancia, se haga entender, se ponga en mi lugar, no sea tan duro.
15. Lo que más me agrada de mi colegio es	Todo, mis compañeras que me alegran el día, nada, mis amigos, mi salón, mis amigas, las profesoras, que tengo amigas, nada, cómputo, las fiestas, estar acompañado.
16. Me gustaría que mi colegio	Un poco más grande, que haya más solidaridad, destaque más, tenga más cosas, sea más moderno, tenga cafetería, no se fijara tanto en mí, sea más dinámico, sea más justo, tenga más comodidades, cambie.

DESCRIPCIÓN:

- Frente a las notas bajas, hay dos tipos de respuestas, aquellas que provienen del exterior y la otra que es interna, propia del estudiante. Las primeras provienen de los padres que reaccionan aversivamente (los castigan, humillan, los insultan). Las segundas, los estudiantes se autoinculpan con sentimientos negativos hacia sí mismos, afectando su autoestima (se sienten mal, se sienten menos, se ponen nerviosos y tensos, etc.)
- Respecto al apoyo recibido de sus compañeros, son mayores las respuestas negativas calificando su egoísmo y la distancia que los separa de los demás. Cuando reciben apoyo, son pocos, pero sienten que la ayuda es insuficiente, necesitan de mayor explicación.
- Del grupo de compañeros de aula reciben precisamente, burlas, falta de solidaridad, e incomprensión. Son menores las respuestas que afirman tienen amistad con algunos (dicen que son muy pocos) y les hacen perder el tiempo (no me entretengan mucho), ocupándose posiblemente en actividades distractoras y no en actividades necesariamente académicas.
- En relación a las expectativas hacia los profesores, expresadas en “¿qué haría si fuera profesor?”, las respuestas están organizadas por “expectativas relacionales” que demuestran necesidad de, comprensión, empatía, y amistad. Y el otro rasgo, implica “expectativas de carácter didáctico y de aprendizaje” (enseñar mejor, enseñar a compartir, que los alumnos opinen, dejar menos tareas).
- Las quejas en relación a los profesores se orientan, a su “mal carácter”, “la discriminación” a favor de estudiantes más favorecidos, su “intransigencia” (siempre tienen la razón), y su “didáctica” (se pierden y ya no prestan atención).
- Sus demandas hacia los profesores se concentran en aspectos “relacionales” (de persona a persona), antes que demandas de tipo académico. Demandan comprensión y buen trato, así como empatía, y atención.
- Son mayores las respuestas que señalan que “lo mejor del colegio” son sus “amigas”. Pero no se alejan las respuestas negativas que señalan que “nada” les agrada de su colegio.
- Existe también un “reclamo” acerca de la infraestructura y su lugar dentro del contexto de los demás colegios (que destaque más).

TABLA 17

REACCIONES DE DESESPERANZA	
<i>(Percepción de la infancia y del pasado, percepción del presente, expectativas futuras de la vida de los hijos en comparación con la suya propia, percepción de la realidad actual, miedos y reacciones hacia la realidad, niveles de pesimismo, expresiones de optimismo hacia la vida, percepción de futuro)</i>	
17. Cuando yo era niño(a)	Siempre me quedaba con mis hermanos, era feliz, jugaba, era solo, estudiaba en otro colegio y estaba entre los primeros, era mejor, me portaba bien, estaba mejor porque no estudiaba aquí, era más alegre, me comprendían más, era muy traviesa, me trataban bien, sólo quería jugar, ocultaba mis problemas, disfruté, no tenía problemas y era más feliz.
18. En el pasado, yo	Era distraída, no sabía nada de los problemas, era feliz, muy movida, empecé a estudiar sin darme cuenta de mi enfermedad, era más habladora, no estudiaba mucho, era estudioso, era uno de los mejores en el colegio, era más aplicada, era rebelde, irresponsable, era más apegado a mi padre, era más estudiosa.
19. Lo que más recuerdo de mi infancia	Cuando fui de paseo, mi cumpleaños, la playa, es ser traviesa, el amor de mi madre en sus buenos ratos, veía a mis padres besarme y abrazarme, mis juegos, mis travesuras, lo que hacía en el kinderland, el otro colegio donde estudiaba, mi hermano siempre estaba en la casa y lo quería, eran los juegos con mi hermano, mi abuelito, recuerdo a mi papá, mi padre siempre estaba conmigo, no es mucho, nada bueno.
20. Hoy, sin embargo	Me preocupan mis notas, los problemas recaen sobre mí, estoy tranquilo, todos son malos tratos todo el día, se han distanciado de mí, no soy tan traviesa, soy más rebelde, me encuentro triste porque no me gusta este colegio, mi hermano se fue de la casa, mi mamá no me comprende, me duele la realidad, pido más comprensión, pido que mis padres me ayuden, me siento sola, soy feliz con mis amigas.
21. Yo quisiera que mis hijos fueran	Buenos, comprensivos conmigo, profesionales, buenos, estudiosos, grandes profesionales, responsables, normales, fueran diferentes a mí, confíen en mí, ser amigo de ellos, no tan igual que yo, como ellos mismos, lo máximo, que tuvieran lo que yo no tuve, felices y no sufran los problemas de sus padres, mejor que yo, felices.
22. Lo que más me molesta es	No me presten atención, que mis padres prejuzgen, son mis padres que me quitan el tiempo porque pelean por sonseras, el egoísmo, todo le den a la hermana mayor, que mi mamá me insulta, que a veces soy flojo, que mis amigas no se peleen, este colegio, mi mamá me grite y me trate mal, que traten de imponerse, la falta de decisión, es que mi mamá me aleja de amistades de sexo opuesto, que no me dejen ni un momento sola, todos buscan lo malo de mí.
23. No me gusta	Las personas mentirosas, comer mucho, que me peguen, griten, que me acusen, no me gusta leer, tratar de comprender a mi hermano, ser observada con mala cara, ser floja, que me controlen, la seriedad de este colegio, que mi hermano se haya ido de la casa y piense igual de mí, salir desaprobada, el engaño, que mi madre se meta en mis amistades, que me controlen demasiado, que discriminen a las personas.
24. Tengo miedo de	La soledad, quedarme sin nadie, caer en malos pasos, los gritos de mi madre, defraudar a mis padres, que me griten, me regañen, perder a mis amigas y mi familia, quedarme sola, de que mi mamá me vote de la casa, me envíen a un internado, salir desaprobada, ser nadie, morir, que mis amigos sean mis enemigos, casi de todo, de crecer.
25. Mis temores, a veces me fuerzan	Hacer las cosas bien, a escaparme, me fuerzan a no hacer nada, fuerzan a hacer cosas que no quiero, fuerzan a estudiar, a mentir, a escribir, ser rebelde, contestarle mal a mi mamá, a tener dudas, a volverme miedosa y descontrolarme, a descuidarme, a meterme en problemas.
26. Es inútil esforzarse, por eso	A veces no estudio, me esforzaré, trato de esforzarme pero no logro conseguirlo, quiero hacerlo, trato y trato, a veces no lo hago, yo siempre trato de estar bien con mi mamá, lo sigo haciendo, me angustio.
27. Sé que a pesar de todo, nunca	Nunca podré recuperar el tiempo perdido, nunca cambiaré, nunca me suicidaría, nunca me esfuerzo, nunca seré lo mejor, nunca podré curarme, mis padres nunca me dejarán de querer, nunca es tarde, nunca me quedo callado, nunca he dejado de salir adelante, nunca me podré expresar sin que me critiquen, nunca dejaré de tener una amiga en quien confiar, nunca me daré por vencida, nunca mis padres me felicitarán por algo.
28. Lo que más me agrada de la vida es	Estar con mis amigos, tener amigos, bailar, el amor, nada, que puedo tener personas que me quieran, mi familia, mis amigos, estar con las personas que quiero, que puedo sonreír, trato de vivir con alegría, tener a mis padres juntos, el cariño, lo que me rodea, que existan personas confiables, que quiero luchar, mis amigas.

29. Me gustaría	Estar siempre feliz, que mis padres me comprendan, ser popular, mejorar en los estudios, casarme, tener mi profesión, apoyo con palabras suaves de mis padres, hacer de mi vida lo mejor, tratar de superarme, cambiarme de colegio, que mi mamá comprenda que tengo 14 años, tener una computadora, cumplir mis metas, tener todo, salir bien en el colegio, que mi familia sea feliz, que todo sea felicidad, que por lo menos una persona se interese por mí.
30. Yo sería feliz, si	Si fuera una profesional como mi madre, si mis padres me comprendieran, si estuviera bien en el colegio, tuviera mi profesión, todos me quisieran, tan solo no tuviera la enfermedad que padezco, me superara mucho, hubiera paz, si me cambiaran de colegio, mi mamá me quisiera, fuera la mejor de la clase, fuera más inteligente y más alta, me preocupara mejor por los estudios, la vida fuera eterna, si me apoyaran, mis padres estuvieran conmigo, mis padres me quisieran.
31. Para mí, el futuro parece	Incierto, oscuro, no sé, malo, lo peor, no llegará como lo espero sino me esfuerzo, no contesta, nublado, normal, me asusto con lo que vaya a ser mi mamá, más simpático, muy cercano, otro mundo por descubrir, un poco difícil, tengo miedo.
32. En el futuro, yo	Seré como mi madre, seré un profesional, quiero ser algo, me casaré, tendré mi profesión, quisiera estudiar para salir adelante, quisiera ser mucho mejor, voy a ser más madura, quiero salir adelante, seré lo que quiero ser, quiero tener una familia feliz, trataré todo por ser feliz.

DESCRIPCIÓN:

- Percepción de la infancia y del pasado: los recuerdos infantiles son generalmente positivos en los estudiantes; predominaba el juego, la alegría, las expresiones de afecto de los padres, la unión familiar (recuerdan algunos la presencia del padre), la falta de responsabilidad en relación al estudio.
- Percepción del presente: el presente es insufrible, todo ha cambiado en relación al pasado, la preocupaciones se concentran en los estudios, la incomprensión de los padres y la distancia en las relaciones con los demás. Además son sensibles al maltrato psicológico de los padres (insultos y gritos) y la indiferencia de los mismos, también el control y la predisposición negativa hacia ellos, así como las peleas entre la pareja de padres.
- Expectativas futuras de la vida de los hijos en comparación con la suya propia: lo que desean para sus hijos es, probablemente, lo que desean para ellos mismos. En la comparación se sienten menos (mejor que yo, o diferentes a mí). Desean otra realidad para “sus hijos”, con mejor trato y comprensión de “sus padres”, y con mejores logros académicos.
- Miedos y reacciones hacia la realidad: generalmente tienen miedo a quedarse solos, expulsados de sus hogares, perdiendo a sus padres y sus amigos. Tienen miedo también a salir desaprobados, aunque en menor magnitud. Las reacciones (imaginariamente, lo que rebela una actitud para...) varían desde respuestas adaptativas (estudiar y hacer las cosas bien), hasta respuestas (con mayor prevalencia) de evitación y de fuga de la situación (huir del hogar, mentir), y respuestas de rebeldía y rechazo.
- Niveles de pesimismo: las expresiones de pesimismo se presentan con mayor frecuencia, que las de optimismo. Sienten que están perdiendo el tiempo, y no podrán recuperarlo. Tratan de esforzarse, intentan, pero no lo logran, hasta angustiarse. Dentro de ese contexto surgen expresiones claramente pesimistas diciendo, “nunca cambiaré, y nunca seré lo mejor”. A pesar de los problemas de relación, piensan en ese momento, en sus padres (“mis padres nunca dejarán de quererme”) y amigas (“nunca dejaré de tener una amiga en quien confiar”).
- Expresiones de optimismo hacia la vida: se encuentran en relación a la vida con los padres y amigos (as), y al cumplimiento de metas. Por ese motivo, los estudiantes tienen la expectativa de que sus padres los comprendan, los acepten, y los quieran, que sus familias estén unidas, y tener amigos confiables. Mientras que el cumplimiento de metas implica básicamente, mejorar en los estudios y tener una profesión. Si estos requisitos se cumplieran, los estudiantes tendrían “la confianza” de que serían felices; pero todo está en el terreno de las expectativas (“yo sería feliz, si...”).
- Percepción de futuro: a pesar de que el futuro lo ven como incierto y oscuro; son conscientes de que necesitan esforzarse para cumplir sus metas. Tienen la expectativa de que pueden “ser mejores”, cumplir con sus metas profesionales, personales, y familiares. En el primer caso, tienen mayor frecuencia las respuestas (estudiar y tener una profesión). Las metas personales implican cambio, y llegar a ser “maduras”. Mientras que las metas familiares implican “casarse” y “tener una familia feliz”.

TABLA 18

UBICACIÓN DEL LOCUS DE CONTROL	
<i>(Reconocimiento del locus de control interno, obstáculos que evitan la responsabilidad personal, reconocimiento de habilidades personales, percepción de manifestaciones del locus de control externo respecto al azar y las personas externas, identificación del locus de control)</i>	
33. Sólo depende de mí para	Lograr todo lo que quiero, para esforzarme, ser algo, para salir adelante, para ser mejor, lograr una profesión, cumplir lo que yo quiero, ser lo que quiero ser, ser feliz, ser una de los mejores del colegio, que mis padres se sientan orgullosos, cumplir mis metas, que mi mamá no reniegue en los estudios.
34. Yo estudio, pero	No aprendo bien, no me entra, me olvido, no me concentro, no estudio a conciencia, no tengo interés, me flojea, me falta concentración, no me gusta, no me queda nada, a veces me olvido, a veces no puedo, falta algo, dudo de mí misma, me pongo nerviosa.
35. Me esfuerzo, pero mis notas	Son malas, sin contestar, son bajas, son fatales, no salen bien, suben, no son buenas, suben, no son las adecuadas, no salen como yo quiero, mediocres, no concuerdan con el esfuerzo.
36. Yo siento que puedo, pero	Sin contestar, intento, me pongo nervioso, no me esfuerzo, soy floja, no le pongo ganas, no hago nada por superarme, no me siento muy capaz, falta decisión, los obstáculos de mi vida lo interponen, después me siento insegura.
37. Tengo habilidad para	Ser mejor y dibujar, sin contestar, bailar, dibujar, jugar vóley, todo pero no pongo empeño, hacer amistades, hacer varias cosas, deporte, teatro, ser la mejor de la clase, animar y organizar, todo, el arte, nada.
38. Creo que no tengo habilidad para	Biología, bailar, estudiar, las matemáticas, algunos cursos, la repostería, esforzarme, hacer amistades.
39. Siento que necesito mucha suerte para	Nada, para los cursos básicos, para los exámenes, para estudiar, para lograr lo que deseo, para tener éxito, para las relaciones con mi familia, para el juego, para todo, para estudiar y sacar buenas notas, para estar bien.
40. Cuando la suerte se vuelve a mi favor	Estoy bien, estoy feliz, doy bien los exámenes, lo mejor, trato de aprovecharlo, me alegro, es por poco tiempo, las cosas y mis estudios van bien, la aprovecho, siento que dios está conmigo.
41. Las personas que me rodean	Son gente buena, me felicitan, son mi familia, no me quieren, no son muy amigables, a veces no me comprenden, son buena gente, algunas son hipócritas, son comprensivas, son mis mejores amigas, no son siempre las que quiero, de desconfiar, son alegres, tratan de apoyarme.
42. Nunca consigo lo que quiero, porque	Soy floja, siempre consigo lo que quiero, porque no me esfuerzo, nunca estudio, soy mala, no pongo empeño, no lo hago a conciencia, nada me sale bien, soy poco inteligente, me siento presionado por todos, me da miedo, no me lo propongo, a veces desisto, me siento insegura.

Reconocimiento del locus: reconocen el locus interno de control, lo identifican, sienten la responsabilidad. Pero a la vez, no sólo intentan esforzarse por ellos mismos, sino también por el reconocimiento en la escuela, y especialmente el reconocimiento familiar (“para que mis padres se sientan orgullosos”). Por otro lado, al reconocer como importantes “la suerte” y “el azar” (respuestas 39 y 40), el locus de control se ubica en un “nivel externo”, y “no estable”, producto de lo casual y las circunstancias (Ej. “nada me sale bien”, o “siento que dios está conmigo”). Pero además a estos factores, se agregan las consideraciones internas, acerca de sus “características personales” que critican de forma dramática: su falta de voluntad, sus capacidades intelectuales y la inseguridad personal. Estos últimos factores tienen la particularidad, de que son “estables” pero de signo “negativo”; que siempre están presentes, que hagan lo que hagan, nada sale bien, sobre todo en el caso de “las capacidades intelectuales”.

Obstáculos que evitan la responsabilidad personal: estos obstáculos son de tipo personal, donde se derivan los factores cognitivos y de aprendizaje, volitivos y motivacionales y los emocionales. Entre los primeros logramos identificar, el reconocimiento de parte de los estudiantes, de los problemas de atención-concentración, memoria, falta de comprensión (“no me queda nada”). Entre los factores volitivos y motivacionales, se encuentran la falta de voluntad y la flojera (“no me gusta”). Y entre los emocionales, la inseguridad (“dudo de mí misma”) y el nerviosismo.

Reconocimiento de habilidades personales: las habilidades personales se concentran más en actividades no académicas, relacionadas con el arte, la música, el teatro, el deporte, y las relaciones interpersonales (hacer amigas). Si bien no son abundantes, es necesario subrayar las respuestas desesperanzadas y pesimistas, donde en algunos casos, se niegan a responder (se quedan en silencio), o dicen que simplemente que no tienen ninguna habilidad (“nada”).

MATRICES CONCEPTUALES E INTERPRETACIONES DE LOS GRUPOS FOCALES POR COLEGIOS, AÑO DE ESTUDIOS Y POR CATEGORÍAS COGNITIVAS

1. ESTUDIO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO:

IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

TABLA 19

ANO DE ESTUDIOS	COLEGIO SANTA DOROTEA	C.E.P. JESÚS NAZARENO	COLEGIO CASIMIRO CUADROS I
1ro. y 2do.	<p><i>Respuestas de expectativa de logro de carácter difuso:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Para ser alguien en la vida. - Lograr sus metas - Ser mejores cada día <p><i>Respuestas de aprendizaje y logro académico:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tener una profesión - Se puede ingresar a la universidad. 	<p><i>Respuestas de expectativa de logro de carácter difuso:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pueden alcanzar sus metas. - Conseguir un buen futuro. - Para poder mejorar. - Ser algo en la vida. - Para sobresalir. <p><i>Respuestas de aprendizaje y logro académico:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pueden aprender cosas. - Para saber más. 	<p><i>Respuestas de expectativa de logro de carácter difuso:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Nos permitirá salir adelante. <p><i>Respuestas de aprendizaje y logro académico:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Impide que la gente quede en la ignorancia. <p><i>El estudio como necesidad instrumental inmediata:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Para encontrar trabajo. - Ayudar a la familia. <p><i>De rechazo al estudio:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El estudio es para los chancones.
3ro.	<p><i>Respuestas de expectativa de logro de carácter difuso:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Es importante para poder llegar a ser alguien en la vida. - Nos ayuda a salir de la ignorancia. <p><i>Respuestas de aprendizaje y logro académico:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser profesionales... y no depender de nadie. - Porque desarrolla la inteligencia. - Se adquieren buenos conocimientos. <p><i>Respuestas instrumentales de tipo social:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Nos relaciona con la sociedad. - Nos permite a formar nuevas amistades. - Desarrollar la capacidad de enfrentar a la sociedad y sus problemas. - Se inculcan valores. 	<p><i>Respuestas de expectativa de logro de carácter difuso:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Permite ser alguien en la vida. - Para tener un mejor futuro. 	<p><i>Respuestas de expectativa de logro de carácter difuso:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - La educación les ayudará a salir adelante. <p><i>El estudio como necesidad instrumental inmediata:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El colegio les permite superar nuestra situación familiar actual (sus padres tienen escasa educación, y necesitan de "alguien que les enseñe").
4to. y 5to.	<p><i>Respuestas de expectativa de logro de carácter difuso:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El estudio permite ser alguien en la vida. <p><i>Respuestas instrumentales afectivas de tipo social:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Para que la gente, padres, amigos, profesores, estén orgullosos de ellas. 	<p><i>Respuestas de aprendizaje y logro académico:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se aprenden muchas cosas para el futuro. 	<p><i>Respuestas de expectativa de logro de carácter difuso:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los prepara para el futuro. - Permite ser personas de bien y con buen futuro. <p><i>Respuestas de aprendizaje y logro académico:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se aprenden nuevos conocimientos. <p><i>El estudio como necesidad instrumental inmediata:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les permite trabajar y ayudar a la familia (pues el dinero no alcanza).

DESCRIPCIÓN:

- En todos los niveles escolares, de los tres colegios, Santa Dorotea, Jesús Nazareno, y Casimiro Cuadros están presentes las respuestas de “expectativa de logro de carácter difuso”; más aún en los primeros años (1º y 2º de secundaria).
- Las respuestas que expresan “necesidad instrumental inmediata” se manifiestan en estudiantes pertenecientes al C. C., con mayores necesidades económicas; mientras que “las respuestas instrumentales de tipo social” en las estudiantes del S. D.
- Las respuestas de “logro académico” están presentes con mayor frecuencia en los colegios, S. D. y J. N.



PRINCIPALES PROBLEMAS

TABLA 20

ANO DE ESTUDIOS	COLEGIO SANTA DOROTEA	C.E.P. JESÚS NAZARENO	COLEGIO CASIMIRO CUADROS I
1ro. y 2do.	<p><i>Por problemas familiares:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Por problemas familiares. <p><i>Por didáctica de los profesores:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Las profesoras no se dejan entender. <p><i>Por dificultades de aprendizaje individual:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Nos olvidamos de los exámenes. - Estudiamos, pero nos olvidamos a la hora del examen. - Falta de atención. 	<p><i>Por dificultades de aprendizaje individual:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Prestan poca atención. <p><i>Por falta de motivación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Poco interés. - Poco esfuerzo. - Poco estudio. <p><i>Por problemas de comportamiento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Son juguetones, y conversadores. 	<p><i>Por problemas de comportamiento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Porque prefieren jugar y divertirse en el colegio. <p><i>Por falta de motivación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dan mayor importancia a los amigos. <p><i>Por actividades extras de ayuda familiar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ayudan en su casa, a cuidar a los hermanos, limpiar la casa y cocinar. <p><i>Inasistencia a clases:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Faltan a clases.
3ro.	<p><i>Por dificultades de relación profesor-alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificultades de relación, preferencias de las profesoras hacia determinadas alumnas, invasión de la vida personal (falta de privacidad), falta de confianza con las profesoras para preguntar sobre temas académicos, las profesoras las hacen sentir “ridículas” cuando preguntan o fallan. <p><i>Por didáctica de los profesores:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Las profesoras hacen sus clases “aburridas”. <p><i>Por falta de motivación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Flojera, ociosidad (falta de hábitos de trabajo), - Desánimo (desesperanza) hacia el estudio por que no observan buenos resultados a pesar que estudian. - Preferencia por actividades festivas y de recreación con muchachos, antes que al estudio. <p><i>Por actividades extras de ayuda familiar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - falta de tiempo por exceso de actividades en casa, <p><i>Por dificultades de aprendizaje individual:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - A la hora del examen no se acuerdan de lo estudiado. <p><i>Por problemas familiares:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificultades de relación con los padres, dependencia hacia sus padres (necesitan que los padres las supervisen y les exijan). 	<p><i>Por dificultades de relación profesor-alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los profesores prefieren a determinados estudiantes. <p><i>Organización del tiempo para el estudio:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - No están al día en los cursos. <p><i>Inasistencia a clases:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - No asisten a clases. <p><i>Por problemas de comportamiento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mucho juego y distracción. 	<p><i>Problemas familiares:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemas en el hogar. <p><i>Falta de motivación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Flojera”

4 ^{ta.} y 5 ^{ta.}	<p><i>Por falta de motivación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Priorizan las relaciones con los amigos, antes que el estudio. - Falta de dedicación para el estudio (“somos flojas”), no se esfuerzan lo suficiente. - No hay resultados positivos, a pesar que en ocasiones han estudiado, o se han esforzado. <p><i>Por didáctica de los profesores:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Rechazo hacia algunas asignaturas, sobre todo cursos de ciencias. 	<p><i>Por falta de motivación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de motivación e interés en los cursos. <p><i>Por didáctica de los profesores:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dejadéz de los profesores. - Falta de habilidad para enseñar (de los profesores). <p><i>Por problemas de relación profesor-alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Poco apoyo de los profesores. - Preferencias hacia algunos alumnos. <p><i>Por influencia de grupo de referencia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los pueden confundir con los chancones de la clase (los aislarían y los discriminarían). 	<p><i>Por falta de motivación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - La flojera y el desgano. - Las fiestas y la asistencia a las discotecas. <p><i>Por actividades extras de ayuda familiar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo paralelo al estudio (el trabajo les impide dedicarse a tiempo completo). <p><i>Por problemas familiares:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los problemas en casa. <p><i>Por problemas de relación profesor-alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - La mala relación con algunos profesores.
-------------------------------------	--	---	--

DESCRIPCIÓN:

- La falta de motivación está presente en todos los niveles de estudio; no obstante, no se ha evidenciado en el 1º y 2º del colegio S.D. Esta motivación está caracterizada en algunos casos, por interés en actividades externas al colegio, y en otras asumen su responsabilidad reconociendo su falta de dedicación. Están presentes también rasgos de desesperanza y pesimismo al mencionar que “no hay resultados positivos, a pesar que... se han esforzado” (S.D.).
- Las “actividades extras de ayuda familiar” son patentes en el colegio C. C.; prácticamente en todos los niveles están presentes excepto en 3º donde mencionaron en general “problemas en el hogar”. En el mismo nivel estas actividades se hacen presentes en el colegio S. D. La característica principal del colegio CC. es el “trabajo paralelo” al estudio.
- Desde 3º de secundaria se evidencian las “dificultades de relación profesor-alumno”, relacionadas especialmente con las preferencias hacia determinados alumnos, y falta de confianza.
- Se observa que hubo mayor confianza en los dos primeros niveles del colegio S. D. para reconocer los “problemas familiares”. Hubo mayor desconfianza en los colegios restantes, cuando lo mencionaron no fueron explícitos (considerar que se trataba de la primera sesión).
- El reconocimiento de “dificultades de aprendizaje individual”, que implica responsabilidad personal por su rendimiento; están presentes de forma clara en 1º, 2º, 3º, del colegio S. D. El olvido a la hora de los exámenes resalta, al igual que la falta de atención de 1º y 2º del colegio J.N.
- Los “problemas de comportamiento” son frecuentes en 1º,2º,3º, de los colegios JN. y CC.; donde se hacen presente el juego y la diversión.
- La calificación de “la didáctica de los profesores” por parte de los alumnos está presente prácticamente en todos los niveles de estudio del colegio SD. Y 4º y 5º de JN. Donde a la apreciación de que los profesores no se dejan entender, se vincula a “la dejadez de los profesores” (JN.)
- Un fenómeno interesante es aquél encontrado en 4º y 5º del colegio JN. “la influencia del grupo de referencia”, donde sus compañeros los calificarían de “chancones” y los aislarían y los discriminarían, si se dedican al estudio.

CONSECUENCIAS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO
TABLA 21

AÑO DE ESTUDIOS	COLEGIO SANTA DOROTEA	C.E.P. JESÚS NAZARENO	COLEGIO CASIMIRO CUADROS I
1ro. y 2do.	<p><i>Reacciones afectivas de culpa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se echan la responsabilidad a sí mismas. - Sienten culpa. - Se sienten irresponsables. <p><i>Percepción de consecuencias positivas para la familia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando obtienen buenas calificaciones, piensan en sus familias, y en la confianza que obtendrían. 	<p><i>Expectativas de ineficacia personal y desesperanza:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pueden repetir de año. - Los demás los ven como “sonsos”. <p><i>Percepción de consecuencias negativas para la familia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tristeza para los padres - Preocupación en el hogar. 	<p><i>Percepción de consecuencias positivas para la familia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - En caso de buen rendimiento, sus padres se alegrarán, y los felicitarán. <p><i>Percepción de consecuencias punitivas para sí mismo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - En caso de bajo rendimiento, sus profesores y padres los castigarán y golpearán. <p><i>Percepción de consecuencias negativas para la familia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sus padres les prestarán atención, y se preocuparán.
3ro.	<p><i>Reacciones afectivas positivas hacia sí mismo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mayor aprecio y aceptación. <p><i>Percepción de consecuencias positivas para la familia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la armonía familiar: estar en paz con la familia. <p><i>Percepción de consecuencias positivas para sí mismo, de tipo instrumental:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conseguir beneficios: conseguir premios, permisos, y mimos. <p><i>Percepción de consecuencias punitivas de tipo instrumental:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hay que pagar vacacional. - Por gastos de la familia. <p><i>Reacciones afectivas de culpa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Mejor es que no exista”, “soy una carga para mi familia”. <p><i>Reacciones de ineficacia personal y desesperanza:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Baja de autoestima de los estudiantes. <p><i>Percepción de consecuencias punitivas de origen externo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Críticas de padres y maestros. 	<p><i>Percepción de consecuencias positivas hacia sí mismo de origen familiar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cambio de actitud de padres: los “miran mejor”, “se sienten orgullosos”. <p><i>Percepción de consecuencias positivas para sí mismo, de tipo instrumental:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Obtienen propinas. <p><i>Percepción de consecuencias punitivas para sí mismo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reciben castigo físico de sus padres. <p><i>Percepción de consecuencias negativas para la familia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cambio de estado de ánimo de padres: se ponen tristes y molestos. 	<p><i>Reacciones de desesperanza:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - (No hay consecuencias positivas, porque ni siquiera reciben felicitaciones cuando obtienen una buena nota). <p><i>Percepción de consecuencias punitivas para sí mismo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Castigo. <p><i>Percepción de consecuencias punitivas de tipo instrumental:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Eliminación de los permisos. <p><i>Percepción de consecuencias negativas para la familia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Peleas y disputas entre los padres

4to. y 5to.	<p><i>Reacciones afectivas de culpa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - No se sienten bien, se sienten culpables <p><i>Percepción de consecuencias negativas de origen externo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Soportan las críticas de su familia. <p><i>Sentimientos de ineficacia en relación a sus compañeras:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sienten vergüenza ante sus compañeras. 	<p><i>Reacciones de desesperanza:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Si tuvieran un buen rendimiento, sus profesores y padres se sorprenderían y no creerían en su esfuerzo. <p><i>Percepción de consecuencias punitivas de origen externo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Maltrato de parte de compañeros y profesores. <p><i>Expectativas de ineficacia académica:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Repetición del año escolar, <p><i>Percepción de consecuencias punitivas para sí mismo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expulsión del colegio <p><i>Percepción de consecuencias negativas para la familia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemas familiares. 	-----
-------------	---	--	-------

DESCRIPCIÓN:

- Las “reacciones afectivas de culpa” están presentes en todos los niveles de estudio del colegio SD.
- Las “consecuencias negativas hacia la familia”, así como respuestas en relación a las “consecuencias positivas”, están presentes en todos los niveles, excepto 4º y 5º, y en todos los colegios. Una excepción es 4º y 5º de JN. Donde se encontró una respuesta vaga y general de “problemas familiares” como consecuencia del rendimiento académico de los hijos. La percepción de las “consecuencias positivas”. Si obtienen buenos resultados, ellos perciben que mejora la armonía de la familia; en caso contrario surgen el conflicto (tristeza, preocupación, y peleas y disputas)
- Las consecuencias “punitivas”, que implican “castigo físico” están presentes en los colegios JN. y CC. Se observa también una variante punitiva en 4º 5º de JN. como medida administrativa del colegio, “la expulsión del colegio”. Por otro lado, también se observan “consecuencias punitivas de tipo instrumental” en 3º, del colegio SD. y CC.; donde se señalan que pierden “permisos”, “pagar vacacional”. Hay otras consecuencias punitivas “de origen externo” donde el estudiante recibe las “críticas de sus compañeros, profesores, o padres de familia, y maltrato” de los mismos agentes, en 3º de los colegios SD. y JN.
- Cuando los estudiantes obtienen buenos resultados hay una “reacción afectiva positiva” que implica mayor “aprecio y aceptación de sí mismo”, consiguen también mayores beneficios de parte de profesores y padres, y un “cambio de actitud” de parte de los mismos. Esto se hace patente en 3º de los colegios SD. y JN.
- Un rubro importante son las “expectativas de ineficacia personal y desesperanza” en 1º y 2º de JN. en 3º, 4º, 5º, de SD. y reacciones de “desesperanza” en 3º de CC. y 4º y 5º de JN. que indican, éstos últimos, falta de retroalimentación positiva cuando obtienen buenos resultados en su rendimiento académico.

REACCIONES Y PERSONAS DE APOYO:
TABLA 22

AÑO DE ESTUDIOS	COLEGIO SANTA DOROTEA	C.E.P. JESÚS NAZARENO	COLEGIO CASIMIRO CUADROS I
1ro. y 2do.	<p><i>Reacciones</i> <i>Sentimientos de culpa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se echan la culpa a sí mismas. <p><i>Personas de apoyo</i> <i>Respuesta difusa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Acuden a “personas de apoyo” (ver cuadro). <p><i>Apoyo de profesores:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - A pesar de la falta de confianza, recurren en ese momento a sus profesoras. - Pocas veces a profesor contratado. <p><i>Apoyo de familiares:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hermanos mayores. - Pocas veces a padres. 	<p><i>Reacciones</i> <i>Respuesta de evitación de probables actos punitivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tratan de esconder las pruebas o las rompen. <p><i>Reacción afectiva inhibitoria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Decepción y tristeza. <p><i>Reacciones afectivas excitatorias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ira. - Desesperación. <p><i>Reacciones adaptativas instrumentales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se ponen a estudiar (las mujeres). - Piden otra oportunidad - Tratan de prepararse más. <p><i>Personas de apoyo</i> <i>Apoyo de profesores:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando están “mal”, recurren a sus tutores. <p><i>Apoyo de familiares:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Recurren a sus hermanos. 	<p><i>Reacciones</i> <i>Asimilación del conflicto:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Preocupación inicial. <p><i>Reacción afectiva con rasgos de desesperanza y desinterés:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se les pasa, y no les importa nada. <p><i>Personas de apoyo</i> <i>Rechazo a personas de apoyo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - No piden ayuda a nadie, mucho menos a los profesores.
3ro.	<p><i>Personas de apoyo</i> <i>Apoyo de familiares:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Recurren a primas. <p><i>Apoyo de amigos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Recurren a sus amigas del barrio <p><i>Rechazo a personas de apoyo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Nunca recurren a sus profesoras, padres, o compañeras de clase, porque son las primeras que critican. 	<p><i>Reacciones</i> <i>Reacción afectiva excitatoria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reaccionan agresivamente: “les dá cólera”. <p><i>Asimilación del conflicto:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Arrepentimiento por no haber estudiado. <p><i>Apoyo de profesores:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Recurren al profesor de la asignatura, cuando tienen dificultades académicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - (hay indiferencia).
4to. y 5to.	<p><i>Reacciones</i> <i>Reacción de interés inicial con resultados desesperanzadores:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudio y esfuerzo, pero a pesar de eso no han obtenido buenos resultados (“sus calificaciones siguieron siendo las mismas”). No hubo otros intentos posteriores. <p><i>Personas de apoyo</i> <i>Apoyo de profesores:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Recurren a sus profesoras <p><i>Apoyo de amigas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Recurren a compañeras. 	<p><i>Reacciones</i> <i>Reacción afectiva inhibitoria y desesperanzada / reacción afectiva excitatoria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Varían, desde la resignación (cuando no han hecho ningún tipo de esfuerzo). Hasta la cólera cuando sienten que sí han estudiado, considerando que no es justo (llegan hasta la agresión en el trato). <p><i>Personas de apoyo</i> <i>Apoyo de profesores con reacciones ambivalentes (aceptación-rechazo) de los estudiantes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Acuden al profesor del curso cuando necesitan apoyo (pero incomoda la falta de privacidad, porque los demás profesores se enteran que el estudiante ha salido jalado). 	<p><i>Reacciones</i> <i>Reacción adaptativa instrumental:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Más estudio: hacen todo lo posible por mejorar sus notas (pues no les gustaría hacer vacacional, o repetir el año).

DESCRIPCIÓN:

- Las respuestas “adaptativas instrumentales”, como reacción positiva hacia el estudio, que indican preparación para su superar el problema, no son frecuentes entre los estudiantes. Estas las encontramos en 1º y 2º de secundaria de JN. Y 4º y 5º de CC.
- Por el contrario, encontramos “reacciones de interés inicial con resultados desesperanzadores”, que indican que al principio “estudiaron y se esforzaron” pero “sus calificaciones siguieron siendo las mismas”. Estos resultados los encontramos en 4º y 5º de secundaria del colegio SD. y un comportamiento similar, combinada con una “reacción afectiva excitatoria” (agresión), en el 5º del colegio JN.
- Un franco “desinterés y desesperanza” encontramos en 1º, 2º, 3º, y posiblemente 4º y 5º (si consideramos las escasas respuestas) del colegio CC.
- Son abundantes las “reacciones afectivas inhibitorias y excitatorias” de los estudiantes, que indican por un lado tristeza e inhibición y por otro, cólera y agresión, en 1º, 2º, y 3º, del colegio JN.
- Una reacción de “sentimientos de culpa” encontramos en 1º y 2º del colegio SD. Además, encontramos en algunos alumnos de 1º y 2º del colegio JN., una “respuesta de evitación de probables actos punitivos”, al esconder las pruebas o rompiéndolas.
- Respuestas de “asimilación inicial del conflicto”, donde se demuestra “preocupación” y “arrepentimiento”, se demuestra en algunas respuestas de los estudiantes de 3º de JN. y 1º y 2º del colegio CC.
- Generalmente los estudiantes, exceptuando a los del colegio CC., recurren a “sus profesores” como recurso de apoyo, con “reacciones ambivalentes de aceptación-rechazo”. Los alumnos del colegio CC. rechazan todo tipo de apoyo. Una respuesta similar tienen las alumnas de 3º de SD. que rechazan todo tipo de apoyo, porque “son las primeras que critican”.
- Cuando recurren a sus familiares, lo hacen generalmente a “sus primas”, o “hermanos mayores”. Evitan el apoyo de sus padres.
- El apoyo de “amigas y compañeras” se hace presente en las alumnas de 3º, 4º, y 5º del colegio SD.

2. RELACIONES CON PROFESORES Y COMPAÑEROS DE COLEGIO:

RELACIONES CON PROFESORES

TABLA 23

ANO DE ESTUDIOS	COLEGIO SANTA DOROTEA	C.E.P. JESUS NAZARENO	COLEGIO CASIMIRO CUADROS I
1ro. y 2do.	<p><i>Aspectos positivos</i></p> <p><i>Esfuerzo por la enseñanza:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Las profesoras enseñan bien, pero son ellas quienes no aprovechan las enseñanzas. <p><i>Desarrollo de la personalidad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Nos apoyan en nuestros cambios de personalidad <p><i>Relación profesor-alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Nos llevan por el buen camino, para ser mejores cada día. - Lealtad y consideración - Siempre tratan de ayudarnos. - Enseñanza de valores religiosos: - Les enseñan a creer en dios. <p><i>Aspectos negativos:</i></p> <p><i>Manifestaciones de conductas punitivas del profesor:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Las gritan - Las tratan mal - Les bajan la autoestima <p><i>Discriminación en el trato:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Muestran preferencias por algunas alumnas <p><i>Empatía e incomprensión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se ponen serias cuando necesitamos alegría. - Son muy incomprensivas - Algunas profesoras odian al salón. 	<p><i>Aspectos positivos:</i></p> <p><i>Preocupación y esfuerzo por la enseñanza:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tratan de enseñarnos. - Se preocupan para que entiendan. <p><i>Recuperación y aprobación de asignaturas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Nos salvan los cursos - Algunos permiten recuperar las notas. <p><i>Aspectos negativos:</i></p> <p><i>Manifestaciones de conductas punitivas del profesor:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los gritan. <p><i>Dificultad en el control de impulsos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pierden la paciencia fácilmente. - No saben controlar su estado de ánimo. - Sus problemas los descargan con los alumnos. <p><i>Empatía e incomprensión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El sentimiento general es que, no son comprensivos. - Son extraños y lejanos <p><i>Discriminación en el trato::</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tienen preferencias hacia algunos estudiantes. 	<p><i>Aspectos positivos:</i></p> <p><i>Negativismo. Rechazo a reconocer la preocupación y el esfuerzo del profesor:</i></p> <p>(No mencionaron aspectos positivos de sus profesores).</p> <ul style="list-style-type: none"> - No tenemos ni buena ni mala relación, pues no me importan. <p><i>Aspectos negativos:</i></p> <p><i>Manifestaciones de conductas punitivas del profesor:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los golpean en la cabeza. - Llamam la atención hasta por gusto. <p><i>Dificultad en el control de impulsos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los profesores son muy impulsivos. <p>Falta de dedicación de los profesores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Algunos profesores son muy descuidados. <p><i>Empatía e incomprensión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Son muy estrictos.
3ro.	<p><i>Aspectos positivos</i></p> <p><i>Negativismo. Rechazo a reconocer la preocupación y el esfuerzo del profesor:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Las alumnas entrevistadas no rescatan absolutamente nada. No perciben dedicación por la enseñanza - Ningún tipo de apoyo y comprensión <p><i>Aspectos negativos:</i></p> <p><i>Manifestaciones de conductas punitivas de la profesora:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Gritos de parte de profesoras. <p><i>Empatía y comprensión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - En conflicto por falta de privacidad. <p><i>Percepción negativa de la conducta estudiantil:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sienten que las califican como "malas". - Sólo ven sus "puntos negativos" de su personalidad. <p><i>Dificultad en el control de impulsos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se sienten "traicionadas", resentidas y rechazadas. <p><i>Conductas anómalas de las profesoras:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Toman represalias a través de las notas. <p><i>Discriminación en el trato:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Preferencias por determinadas alumnas que tienen buen rendimiento. 	<p><i>Aspectos positivos</i></p> <p><i>Negativismo. Rechazo a reconocer la preocupación y el esfuerzo del profesor:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - No rescatan ningún aspecto positivo de los profesores; excepto de uno de ellos que, sí los hace entender, y les da oportunidades para recuperar sus notas. <p><i>Aspectos negativos:</i></p> <p><i>Manifestaciones de conductas punitivas del profesor:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizan el castigo físico. - No respetan el horario establecido (a veces los dejan sin recreo). <p><i>Empatía y comprensión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los profesores abusan de su poder. <p><i>Dificultad en el control de impulsos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sus problemas personales "los descargan con los estudiantes". <p>Falta de dedicación de los profesores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los profesores no asisten a clases. 	<p><i>Aspectos positivos</i></p> <p><i>Negativismo. Rechazo a reconocer la preocupación y el esfuerzo del profesor:</i></p> <p>(No mencionaron ningún aspecto positivo)</p> <p><i>Aspectos negativos:</i></p> <p><i>Indiferencia en la relación profesor-alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se observa una actitud de indiferencia: ni a ellos les importaban los profesores, ni los profesores se preocupaban por ellos.

<p>4to. y 5to.</p>	<p><i>Discriminación en el trato::</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Las profesoras prefieren a las “mejores del salón”. Ignoran a las que tienen dificultades en su rendimiento. <p><i>Empatía y comprensión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hay dificultades de relación con las profesoras de los cursos desaprobados: no tienen confianza para acercarse y preguntar, prefieren no intervenir en el aula. <p><i>Manifestaciones de conductas punitivas de la profesora:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sienten que “las tratan mal”, en ocasiones se han presentado discusiones con las profesoras. 	<p><i>Relación profesor-alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Las relaciones con los profesores son malas. <p>Falta de dedicación de los profesores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los profesores demuestran dejadez, cansancio. - Asisten a clases sólo por el sueldo. - Estos profesores “...deben ser sacados del colegio y traer profesores que amen su trabajo y la enseñanza”. <p><i>Empatía y comprensión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Indiferencia, falta de apoyo a los estudiantes. <p><i>Dificultad en el control de impulsos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Entran con mal genio a la clase, no tienen buen trato con los alumnos, falta de paciencia, de respeto. <p><i>Conductas anómalas de las profesoras:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se toman la revancha al poner las notas. <p><i>Problemas en la didáctica de la enseñanza:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - No se dejan entender, de capacidad para enseñar 	<p><i>Relación profesor-alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Las relaciones con los profesores son consideradas como “buenas” (mencionaron sobrenombres de los profesores). <p><i>Empatía y comprensión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Varios profesores dan confianza. - En quinto año dan mayores oportunidades para recuperar las notas. <p><i>Discriminación en el trato:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - A veces se sienten discriminados: los profesores, no los toman en cuenta porque siempre sacan malas notas.
--------------------	---	--	--

DESCRIPCIÓN:

- Los aspectos positivos, en relación a los profesores, son reconocidos sólo por el 1º y 2º de secundaria de los colegios, SD. y JN; además del 4º y 5º de CC. señalando que hay algunos profesores que se esfuerzan por la enseñanza, permiten la recuperación académica, “les salvan los cursos”. En el colegio SD. las alumnas destacan la enseñanza de los valores religiosos. Por otro lado, en 1º, 2º, y 3º de CC. se observa negativismo y rechazo para reconocer los aportes de los profesores.
- Los aspectos negativos son más abundantes. En todos los niveles, son frecuentes las “conductas punitivas” que incluyen desde gritos, llamadas de atención, dejarlos sin recreo, hasta castigo físico (esto último sobre todo, en 1º y 2º del colegio CC., y 3º del JN.).
- Otras manifestación negativa, es la discriminación de los profesores hacia los alumnos. Tienen preferencias por algunos, no precisamente por los estudiantes de bajo rendimiento. Otro problema es la falta de comprensión, donde los alumnos no tienen confianza para acercarse a sus profesores, éstos últimos abusan de su poder. Una excepción es con los alumnos de 5º del colegio CC. (los profesores dan mayores oportunidades para recuperar las notas). En el mismo colegio se observa “indiferencia” en la relación con sus profesores en los alumnos de 3º de secundaria.
- Hay dos rasgos que los alumnos lo señalan como negativos, intentando explicar las causas. Los estudiantes señalan la “falta de control de impulsos” y la “falta de dedicación de los profesores”. En el primer caso, mencionan que los profesores “no controlan su genio”, son “resentidas”, “sus problemas personales los descargan con los estudiantes”, “pierden la paciencia fácilmente”, etc. Mientras que en el segundo caso, los estudiantes señalan, la inasistencia a clases de los profesores (3º de JN), “asisten a clases sólo por el sueldo”, cansancio, etc. (en el mismo colegio).

RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS DE COLEGIO
TABLA 24

AÑO DE ESTUDIOS	COLEGIO SANTA DOROTEA	C.E.P. JESÚS NAZARENO	COLEGIO CASIMIRO CUADROS I
1ro. y 2do.	<p><i>Relaciones de integración grupal:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se encuentran disgregadas en grupitos. - Entre las estudiantes de bajo rendimiento no forman grupo. <p><i>Relaciones interpersonales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Son burlonas. - Son criticonas. - Algunas son espesas y odiosas. <p><i>Relaciones de amistad y colaboración:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Delante de ti son tus amigas, pero detrás de ti rajan. 	<p><i>Relaciones de integración grupal:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de unidad en el grupo. <p><i>Relaciones interpersonales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - La mayoría, son envidiosos. - Son chismosos e hipócritas. - Son cargosos (especialmente los varones) <p><i>Relaciones de amistad y colaboración:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Algunos son buenos y colaboradores. - Son egoístas 	<p><i>Relaciones de integración grupal:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Juegan y comparten actividades. <p><i>Relaciones interpersonales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos se molestan. - Se insultan, pero se estiman. <p><i>Relaciones de amistad y colaboración:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - (los varones) son malcriados, juguetones, y les faltan el respeto (a las mujeres).
3ro.	<p><i>Relaciones de integración grupal:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sienten que las discriminan por su bajo rendimiento. <p><i>Relaciones interpersonales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sienten que las califican como “malas”. - Se burlan de ellas. <p><i>Relaciones de amistad y colaboración:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sus compañeras son “hipócritas”. - No sienten que sean “amigas”, sólo “compañeras de clase”. - Las “largan” cuando buscan apoyo académico. 	<p><i>Relaciones interpersonales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hacen mucha bulla, son desordenados, insultan, son hipócritas, hablan a espaldas de uno. <p><i>Relaciones de amistad y colaboración:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Uno de los participantes respondió que sus compañeros colaboraban. El resto de los participantes no mencionó ningún aspecto positivo 	<p><i>Relaciones de integración grupal:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Son unidos, y se cuentan sus problemas. <p><i>Relaciones interpersonales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifestaron que tienen una buena relación con sus compañeros. <p><i>Relaciones de amistad y colaboración:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se tienen confianza y reciben orientación de parte de los amigos, antes que de los padres.
4to. y 5to.	<p><i>Relaciones de integración grupal:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - No sienten que las discriminan por sus notas. <p><i>Relaciones de amistad y colaboración:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tienen buenas relaciones con sus compañeras de colegio: sienten que están muy unidas, comparten, y se ayudan entre ellas. - Algunas alumnas que sacan buenas notas, no colaboran con las demás. 	<p><i>Relaciones de integración grupal:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Algunos compañeros son “buenos”. Tratan de conversar y arreglar sus diferencias. No obstante, ninguno de los grupos ceden, no dan el primer paso. <p><i>Relaciones interpersonales (agresiones verbales):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Malas relaciones con sus compañeros. - Los compañeros de clase tienen: temperamento irritable, falta de conversación, orgullo, aparentan cosas que no son. <p><i>Relaciones de amistad y colaboración:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hay grupos en la clase que sólo buscan su propio bienestar. 	<p><i>Relaciones de integración grupal:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Consideran que son un grupo unido, y se divierten juntos. <p><i>Relaciones interpersonales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Con sus compañeros se llevan “muy bien”, aunque a veces pelean o discuten, pero son circunstanciales. <p><i>Relaciones de amistad y colaboración:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hay relaciones de enamoramiento en clase.

DESCRIPCIÓN:

- Se observa que en general, no hay buenas relaciones interpersonales con sus compañeros de estudio. Además en los colegios mixtos hay una polarización entre los estudiantes hombres y las mujeres. Las “relaciones de integración grupal” se caracterizan por la disgregación, la burla, la crítica; algunos lo interpretan como “envidia”, “egoísmo”, “hipocrecía”; esta situación se cumple sobre todo, en los colegios: SD. y JN.
- En el 3° del colegio SD. perciben que por su situación de “bajo rendimiento”, sus compañeras las discriminan y se burlan de ellas. No se observa esta situación en el resto de estudiantes.
- En el colegio CC. en todos los niveles, los estudiantes tienen una “buena relación interpersonal” con sus compañeros. En 1° y 2° “se molestan”, son “juguetones”, “se insultan”, y a veces faltan el “respeto a las mujeres”, pero comparten actividades y se estiman. En los demás niveles del mismo colegio, no se observan mayores discrepancias (cuando aparecen son de carácter “circunstancial”) como en el nivel anterior. Son un grupo muy unido, llegando a tener mayor confianza que con sus padres, surgiendo incluso el “enamoramiento” entre ellos.
- Generalmente las relaciones de apoyo y colaboración son negativas entre los estudiantes. En el lado opuesto de esta afirmación, se encuentran las buenas relaciones en 3°, y posiblemente 4° y 5° (aunque no lo mencionan), entre los estudiantes del colegio CC.; llegando incluso a afirmar que reciben “orientaciones de parte de sus compañeros antes que de sus padres”. La misma actitud se observa en 4° y 5° del colegio SD “...están muy unidas, comparten, y se ayudan entre ellas”; no obstante, hacen una distinción con “algunas alumnas que sacan buenas notas”, quienes no colaboran con ellas.
- Salvo las excepciones anteriores, el resto de las alumnas perciben que las relaciones de apoyo y colaboración son negativas. Sienten que sus compañeras son: hipócritas, no son amigas sólo compañeras de clase, rechazan el apoyo a quien necesita ayuda, sólo buscan su propio bienestar (egoísmo), etc.

3. RELACIONES FAMILIARES:

PROBLEMAS FAMILIARES

TABLA 25

ANO DE ESTUDIOS	COLEGIO SANTA DOROTEA	C.E.P. JESUS NAZARENO	COLEGIO CASIMIRO CUADROS I
1ro. y 2do.	<i>Cisma familiar:</i> <ul style="list-style-type: none">- Desintegración familiar. <i>Amenaza de separación:</i> <ul style="list-style-type: none">- Los padres amenazan con separarse. <i>Comunicación y violencia familiar:</i> <ul style="list-style-type: none">- Violencia contra la madre y los hijos.- Mala relación de la madre con los hijos (cuando la pareja está separada).- Dificultades de relación entre hermanos (No me hablo con mi hermano, mis hermanos me insultan y me pegan). <i>Problemas económicos:</i> <ul style="list-style-type: none">- Falta dinero. <i>Relaciones extramatrimoniales:</i> <ul style="list-style-type: none">- Infidelidad. <i>Omisión en el cuidado de los hijos:</i> <ul style="list-style-type: none">- Falta de control de los hijos.	<i>Comunicación y violencia familiar:</i> <ul style="list-style-type: none">- Escasa comprensión en la pareja de padres.- (los alumnos de primer año no mencionan agresiones físicas entre la pareja; se quedan en silencio). <i>Problemas económicos:</i> <ul style="list-style-type: none">- Falta dinero en el hogar. <i>Consecuencias personales:</i> <ul style="list-style-type: none">- Les afecta personalmente en su concentración, estado de ánimo, sienten ganas de desaparecer.	<i>Abandono u omisión de responsabilidad:</i> <ul style="list-style-type: none">- Sus padres trabajan todo el tiempo.- Vivo solo.- No conocí a mi padre. <p>(No desearon hablar del tema familiar, pocos intervinieron).</p> <ul style="list-style-type: none">-

3ro.	<p><i>Comunicación y violencia familiar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Peleas y disputas entre los padres, con agresión física hacia la madre y los hijos (especialmente cuando el padre bebe licor). - Peleas con los hermanos <p><i>Problemas económicos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de dinero en casa <p><i>Dificultades en la comunicación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de comunicación entre padres e hijos y entre la pareja parental. <p><i>Otros:</i> Falta de privacidad (padres, hermanos, y otros familiares quieren “meterse en sus vidas”).</p>	<p><i>Comunicación y violencia familiar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Constante peleas y disputas. - Falta de comunicación. - Agresiones físicas y verbales 	<p><i>Abandono u omisión de responsabilidad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de los padres en el hogar, por motivos de trabajo. - Indiferencia frente al rendimiento académico de los hijos (“no les importa mucho si sacan o no buenas notas”). <p>(No desearon tocar este tema, les producía “cólera” y “rechazo”).</p>
4to. y 5to.	<p><i>Violencia familiar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Peleas y discusiones (con agresiones físicas). <p><i>Problemas económicos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de dinero. 	<p><i>Comunicación y violencia familiar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mala relación entre los padres. - Agresiones físicas entre los padres. <p><i>Problemas económicos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de dinero. 	<p><i>Comunicación y violencia familiar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Peleas y discusiones en casa (estaban acostumbrados a este tipo de problemas). <p>(Los estudiantes se incomodaron frente a este tema, y no quisieron participar. Mencionaron que “los problemas nunca faltan”).</p>

DESCRIPCIÓN:

- Si bien no hubieron mayores respuestas, expresando negativismo frente al tema, entre los estudiantes del colegio CC.; se observa que los principales problemas familiares se ubican en: los problemas económicos, la manifestaciones de violencia familiar (agresión física del padre hacia la madre y maltrato a los hijos. Este último incluye “maltrato por omisión” que implica, “abandono” o “ausencia” y “falta de supervisión” hacia los hijos – especialmente en CC.), y problemas en la comunicación familiar (falta de comunicación, insultos, peleas, disputas, mala relación entre hermanos, falta de comunicación entre la pareja parental).
- En 1° y 2° del colegio SD. señalan también como problemas: el cisma familiar, la amenaza de separación (o sesgo familiar), y la infidelidad de los padres. En los demás niveles y colegios, no mencionan esta problemática.

PERCEPCIÓN DE LAS CAUSAS
TABLA 26

AÑO DE ESTUDIOS	COLEGIO SANTA DOROTEA	C.E.P. JESÚS NAZARENO	COLEGIO CASIMIRO CUADROS I
1ro. y 2do.	-----	<i>Comportamiento de los hijos:</i> - Desobediencia de los hijos. <i>Comunicación familiar y comportamiento de los padres:</i> - Celos en la pareja. - Mala comunicación entre los padres (de los gritos e insultos se pasan a las manos).	-----
3ro.	<i>Motivos económicos:</i> - Los padres se pelean por motivos económicos. <i>Comportamiento de los hijos:</i> - Por el comportamiento de los hijos, en relación al bajo rendimiento académico. <i>Comunicación familiar y comportamiento de los padres:</i> - Por propio carácter de los padres.	<i>Motivos económicos:</i> - Problemas económicos. <i>Comunicación familiar y comportamiento de los padres:</i> - Sus padres no se entienden. - No hay buena comunicación. - Sus padres beben constantemente licor (“llegan borrachos a la casa”).	-----
4to. y 5to.	<i>Comportamiento de los hijos:</i> - Problemas de rendimiento escolar. <i>Motivos económicos:</i> - Problemas económicos.	<i>Motivos económicos:</i> - Los problemas económicos son la principal causa de las peleas de sus padres. <i>Comunicación familiar y comportamiento de los padres:</i> - Las agresiones físicas entre los padres - La familia paterna y materna se entrometen en los problemas de la familia. - Escaso diálogo entre los miembros de la familia (el orgullo es lo más importante).	<i>Comunicación familiar y comportamiento de los padres:</i> - Desde la infancia han presenciado peleas y discusiones en casa.

DESCRIPCIÓN:

- Entre los estudiantes que expresan respuesta sobre el tema, sobresalen los “motivos económicos” como percepción de las causas de los “problemas”. También mencionan, el “comportamiento de los hijos” (problemas de rendimiento escolar y desobediencia), y “comportamiento de los padres” (peleas, discusiones, celos, agresiones físicas, falta de entendimiento, consumo de licor, mal carácter).

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS E INTERVENCIÓN
TABLA 27

AÑO DE ESTUDIOS	COLEGIO SANTA DOROTEA	C.E.P. JESÚS NAZARENO	COLEGIO CASIMIRO CUADROS I
1ro. y 2do.	<i>Violencia familiar:</i> - Su padre trató de matarla cuando sacó malas notas. <i>Reacciones de huida y resignación:</i> - Su madre intentó quitarse la vida (por violencia familiar).	<i>Reacción adaptativa:</i> - Comunicación y diálogo. - Se preocupan. <i>Violencia familiar:</i> - Tratan de no intervenir en las discusiones, porque los agreden. <i>Reacciones de huida y resignación:</i> - Se van de sus casas. - Tratan de distraerse.	<i>Reacciones de huida y resignación:</i> Se quedan en silencio. Uno de ellos menciona que están acostumbrados a este tipo de problemas.
3ro.	<i>Reacciones de huida y resignación:</i> - Prefieren no intervenir en las disputas, tratan de alejarse, y no escuchar.	<i>Rechazo por parte de los padres:</i> - Los padres son los que intervienen en la resolución de conflictos. <i>Reacciones de huida y resignación:</i> - Los hijos prefieren salirse de la casa, o dejan que “pase el tiempo”.	<i>Reacciones de huida y resignación:</i> Dicen que están acostumbrados a los problemas familiares. (se incomodan frente al tema)
4to. y 5to.	<i>Reacciones de culpa:</i> - Se sienten culpables porque creen que son el origen del problema; y porque no pueden ayudar. <i>Rechazo por parte de los padres:</i> - En ocasiones intentaron intervenir, pero fueron rechazadas por sus padres. : <i>Reacciones de huida y resignación:</i> - Actualmente prefieren no hacerlo porque no les hacen caso, y porque las peleas son frecuentes.	<i>Reacciones de huida y resignación:</i> - Se refugian en los amigos (aunque éstos son supuestos amigos). - Consumen alcohol y tabaco. - Prefieren no intervenir en los problemas familiares. Su reacción es de escape o de huida a los problemas.	<i>Reacciones de huida y resignación:</i> Los estudiantes están acostumbrados a las peleas que hay entre sus padres. No dan más detalles.

DESCRIPCIÓN:

- Ante los problemas familiares, se observa en los estudiantes “reacciones de huida y resignación” (salen de sus casas y se reúnen con los amigos, tratan de distraerse, “dejan que pase el tiempo”, consumo de alcohol).
- Prefieren no intervenir en los problemas, porque generalmente son rechazados por sus padres, o son agredidos.
- Algunos alumnos (en 4º y 5º del colegio SD), manifiestan “sentimientos de culpa”, creen que son el origen del problema (que sus padres pelean por ellos), y porque no pueden intervenir. Otros alumnos (los del colegio CC) expresan que están acostumbrados a las peleas entre sus padres y se niegan a entrar en detalles.
- Sólo en 1º y 2º del colegio JN. presentaron algunos alumnos una “respuesta adaptativa” al mencionar que los problemas en su familia se resuelven con “comunicación y diálogo”, y demuestran “preocupación”, por su situación familiar.

AUTORIDAD Y FORMAS DE DECISIÓN
TABLA 28

AÑO DE ESTUDIOS	COLEGIO SANTA DOROTEA	C.E.P. JESÚS NAZARENO	COLEGIO CASIMIRO CUADROS I
1ro. y 2do.	<p><i>Familia autoritaria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando conviven con el padre, éste es el que toma las decisiones, incluso de forma autoritaria. <p><i>Familia democrática uniparental:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando la familia se separa, los hijos intervienen más en la toma de decisiones. En este último caso, se observan madres “débiles” con tendencias depresivas. 	<p><i>Familia autoritaria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los padres tienen la autoridad. - Los hijos pasan desapercibidos; sólo les comunican cuando ya se pusieron de acuerdo. 	-----
3ro.	<p><i>Familia autoritaria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hay otro grupo donde el padre es la primera autoridad. - El sentimiento general, es que no se sienten parte de la toma de decisiones de sus familias. <p><i>Familia democrática:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - En algunas familias las principales decisiones son compartidas con los hijos. - 	<p><i>Familia autoritaria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los padres son los que toman las principales decisiones. Los hijos no intervienen. 	-----
4to. y 5to.	<p><i>Familia autoritaria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El padre toma las decisiones, además castigaba físicamente, “me pegaba por gusto”. - Peleas y discusiones (con agresiones físicas) 	<p><i>Familia autoritaria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Han recibido castigo físico; por intervención de otros familiares (los padres creen a éstos familiares que chismosean; y no les creen a sus hijos). - La toma de decisiones está a cargo especialmente de la madre o de ambos padres; sin la participación de los hijos. 	-----

DESCRIPCIÓN:

- La generalidad de los estudiantes reportados mencionan que la autoridad y toma de decisiones en la familia tiene características de “familia autoritaria” (“los hijos pasan desapercibidos”, “sólo les comunican- cuando sus padres- ya tomaron decisiones”, además utilizan el castigo físico como forma de corrección).
- Hay una toma de decisiones con características “democráticas” (especialmente en alumnas del colegio SD), sobre todo cuando la familia es “uniparental”, con padres separados y donde las decisiones las toman tanto las madres con los hijos. Algunas alumnas perciben en este caso, a “madres débiles” (con tendencias depresivas) en la toma de decisiones.

DISCIPLINA Y CONTROL DEL COMPORTAMIENTO

TABLA 29

ANO DE ESTUDIOS	COLEGIO SANTA DOROTEA	C.E.P. JESUS NAZARENO	COLEGIO CASIMIRO CUADROS I
1ro. y 2do.	<i>Castigo físico:</i> - A través del castigo físico, sobre todo cuando el padre convive con la familia. <i>Omisión de la responsabilidad paterna:</i> - Falta de control, cuando viven con sus madres.	<i>Castigo psicológico:</i> - Sus padres se quedan en silencio. - Los castigos se dan quitando lo que más les gusta. - No los dejan salir a la calle. <i>Castigo físico:</i> - Algunos reconocen el castigo físico de parte de los padres.	<i>Castigo físico:</i> - Castigos y golpes. <i>Castigo psicológico:</i> - Nos insultan
3ro.	<i>Castigo físico:</i> - Golpean. <i>Castigo psicológico:</i> - Generalmente, educan y crían a través de la sanción y el castigo (quitan permisos, y las diversiones que más quieren).	-----	<i>Castigo físico:</i> - Castigos y golpes. <i>Castigo psicológico:</i> - Nos dicen nuestros defectos <i>Omisión de la responsabilidad paterna:</i> - A veces los padres no intervienen
4to. y 5to.	<i>Castigo físico:</i> - A lo largo de su etapa evolutiva (especialmente en la etapa infantil) se ha presentado el castigo físico.	<i>Castigo psicológico:</i> - Grita la madre. - Les quitan lo que más les gusta. - Insultos. - Los dejan encerrados en la casa.	<i>Omisión de la responsabilidad paterna:</i> - Los padres no intervienen

DESCRIPCIÓN:

- La forma más común de disciplinar y controlar el comportamiento es “el castigo físico” a través de golpes.
- El castigo psicológico también está presente, a través de la indiferencia, los gritos, insultos, no les dan permisos, etc.
- Conductas de “omisión de la responsabilidad paterna” están presentes en el colegio CC. Los padres no intervienen en la disciplina de los hijos, especialmente con estudiantes de 4° y 5° y algunos de 3°.

FAMILIA Y TIEMPO LIBRE

TABLA 30

AÑO DE ESTUDIOS	COLEGIO SANTA DOROTEA	C.E.P. JESÚS NAZARENO	COLEGIO CASIMIRO CUADROS I
1ro. y 2do.	-----	<i>Tiempo libre con los padres:</i> - Comparten muy poco el tiempo libre. los hijos desean que se comparta más.	<i>Tiempo libre con los padres:</i> - Sus padres trabajan todo el tiempo y no pueden compartir con ellos, sus problemas y juegos.
3ro.	<i>Tiempo libre con los padres:</i> - No comparten el tiempo libre, siempre están ocupados.	<i>Con amigos:</i> - El tiempo libre lo comparten con los amigos. <i>Diversiones solitarias:</i> - Jugando nintendo, ver televisión, y escuchar música.	-----
4to. y 5to.	-----	<i>Tiempo libre con los padres:</i> - El tiempo libre no lo comparten con los padres (se olvidan que tienen hijos). - Las adolescentes mujeres, pasan más tiempo en casa mirando televisión, escuchando música, o ayudando a la madre. <i>Con amigos:</i> - Generalmente se reúnen con los amigos. <i>Diversiones solitarias:</i> - Juegan Nintendo.	-----

DESCRIPCIÓN:

- La percepción generalizada entre los estudiantes entrevistados, es que entre padres e hijos no se comparte el tiempo libre. Los primeros, no tienen tiempo suficiente, por motivos de trabajo.
- Su tiempo libre algunos lo comparten con los amigos, y otros tienen “actividades solitarias” ;al jugar Nintendo, ver televisión, o escuchar música.
- Las estudiantes mujeres tienen más actividades en el “interior de la casa”. Los varones salen a la calle a realizar sus actividades.

COMUNICACIÓN Y NIVELES DE SATISFACCIÓN

TABLA 31

AÑO DE ESTUDIOS	COLEGIO SANTA DOROTEA	C.E.P. JESÚS NAZARENO	COLEGIO CASIMIRO CUADROS I
1ro. y 2do.	<p><i>Comunicación aversiva:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Discusiones constantes. <p><i>Agresión física:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Golpes. <p><i>Reacción de culpabilidad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Algunas niñas se sienten culpables por las peleas de los padres. <p><i>Chantaje emocional de hijos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - En familias con madre sola, las hijas les hacen “la vida imposible”, cuando la madre tiene posibilidad de nueva pareja. 	<p><i>Comunicación insatisfactoria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Si bien reconocen que existe, la comunicación es limitada por el escaso tiempo que dedican a comunicarse. <p><i>Sentimientos de insatisfacción:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desean que sus padres sean más cariñosos y comprensivos, y que les crean más (creen que son mentirosos) 	<p><i>Sentimientos de insatisfacción:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Me siento solo, y me dá cólera no compartir muchas cosas con mi madre, pero trato de comprender. <p><i>Comunicación satisfactoria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Muy buena relación con la familia, les cuentan sus problemas, y reciben consejos (los de 2do. de secundaria).
3ro.	<p><i>Comunicación aversiva:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sus padres las critican mucho, y siempre les están diciendo sus defectos. <p><i>Comunicación ambivalente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Por un lado son cariñosos; pero en otro momento, nos insultan o nos tratan mal. <p>(Oposición entre el lenguaje verbal y los gestos y caricias, en las demostraciones de afectividad).</p>	<p><i>Comprensión “a pesar de...”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes, a pesar de los problemas, se sienten comprendidos por sus padres (los padres los “quieren a su manera”). 	<p><i>Falta de comunicación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de comunicación: no comparten sus dudas y problemas acerca del colegio. Indiferencia.
4to. y 5to.	<p><i>Comunicación aversiva, y comparaciones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Agresiones psicológicas a través de la comunicación verbal: insultos y comparaciones con familiares que tienen buen rendimiento escolar. <p><i>Agresión física:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Me pegaba por gusto”. <p><i>Sentimiento de insatisfacción:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Insatisfacción: “siento envidia cuando veo a otras familias unidas”. 	<p><i>Comunicación y sentimientos de insatisfacción:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicación limitada (no hay comprensión). - Les gustaría que sus padres les aconsejen, ya que no se sienten satisfechos con el diálogo. - Deben darles mayor tiempo y mayor atención, olvidando por instantes los problemas diarios. 	-----

DESCRIPCIÓN:

- Con la excepción del 2º de secundaria del colegio CC., y 3º de JN., los estudiantes de los diferentes niveles perciben que la comunicación en el interior de sus familias ocasiona sentimientos de insatisfacción. Por un lado la “comunicación es aversiva” y por otro se ausenta (indiferencia) o es limitada en el tiempo.
- La “comunicación aversiva” generalmente se presenta en todos los niveles del colegio SD.; y se expresa por la crítica, las discusiones constantes, el uso del castigo físico, los insultos, y las comparaciones con familiares que tienen buen rendimiento.
- Los “sentimientos de insatisfacción” (5º de secundaria de los colegios SD. y JN. y 1º y 2º de CC. y JN) se expresan por reacciones de “envidia” hacia familias que demuestran integración, sentimientos de “soledad” por la falta de comunicación con sus padres, “reclamos” y “expectativas” de comunicación con sus padres.
- Además, hay otras reacciones como el “chantaje emocional” de los hijos (1º y 2º de SD); en familias uniparentales, cuando la madre tiene posibilidad de formar nueva pareja. Y la “comunicación ambivalente” que presentan algunos padres frente a sus hijos (3º de SD).

ACEPTACIÓN Y AFECTIVIDAD
TABLA 32

AÑO DE ESTUDIOS	COLEGIO SANTA DOROTEA	C.E.P. JESÚS NAZARENO	COLEGIO CASIMIRO CUADROS I
1ro. y 2do.	<p><i>Reacción hacia el rechazo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Perciben que son rechazadas (una de ellas pensó, “...por qué me trajeron al mundo”). <p><i>Reacción hacia el castigo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando las castigan, se sienten ofendidas y sin salida. 	<p><i>Demostraciones de aceptación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - La forma de demostrar aceptación es, compartiendo el tiempo libre, saliendo juntos, conversando, aconsejar sobre los errores, el sacrificio de enviarlos al colegio, las caricias, deseo de los padres de que sean mejores que ellos mismos. <p><i>Aceptación, “a pesar de...”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - A pesar de todo, perciben que sus padres los quieren. 	<p><i>Aceptación:</i></p> <p>(De acuerdo a versiones de los de 2do., sí son aceptados por sus padres).</p>
3ro.	<p><i>Percepción del rechazo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sus padres no las aceptan tal como son; desean que cambien su “personalidad”. - Hay estudiantes que sienten que sus padres no las quieren. <p><i>Circunstancias en la expresión de afecto:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Las expresiones de afecto entre padre e hija se hacen evidentes cuando el primero bebe licor. 	<p><i>Aceptación limitada:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - A veces son “aceptados tal como son” (por sus padres). <p><i>Demostraciones de afecto:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - La forma de demostrar afecto es, “saliendo a comer un fin de semana”, o “matriculándolos en el colegio”. 	-----
4to. y 5to.	<p><i>Rechazo hacia el padre:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Rechazo hacia el padre “a mi padre lo odio, y no quiero verlo”. <p><i>Reacción afectiva de insatisfacción:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Siento envidia cuando veo a otras familias unidas”. 	<p><i>Percepción del rechazo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes dudan que sus padres los quieran (es mejor que no nos hubieran “tenido”). 	-----

DESCRIPCIÓN:

- Sobre todo en los niveles educativos del colegio SD. podemos comprender la dinámica del rechazo entre padres e hijos. Los estudiantes perciben el rechazo de sus padres; cuando “no los aceptan tal como son”, y cuando perciben que “no los quieren”, cuando los castigan. A su vez, hay estudiantes que rechazan sobre todo al padre (“lo odian y no quieren verlo”).
- La reacción al rechazo varía desde que se sienten “ofendidas” y “sin salida”; hasta el cuestionamiento de su nacimiento (“por qué me trajeron al mundo”, “es mejor que no nos hubieran tenido”); pasando por la insatisfacción (sentimientos de envidia) al comparar su familia con otras más integradas.
- Son importantes también, las demostraciones de aceptación por parte de los padres, especialmente en estudiantes de 1° a 3° del colegio JN.. En 1° y 2°, además de otras expresiones, hay un reconocimiento de expresiones afectivas de cariño, mientras que en 3°, lo demuestran “comiendo un fin de semana” o “matriculándolos en el colegio”.

FAMILIA Y ESCUELA

TABLA 33

AÑO DE ESTUDIOS	COLEGIO SANTA DOROTEA	C.E.P. JESÚS NAZARENO	COLEGIO CASIMIRO CUADROS I
1ro. y 2do.	<p><i>Reacción aversiva de los padres:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando obtienen bajas calificaciones, sienten el menosprecio y la discriminación de parte de sus familias, las insultan y las agreden. <p><i>Apoyo de los padres:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Generalmente las madres son las que asisten a las reuniones de colegio. 	<p><i>Ambiente familiar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El ambiente familiar no favorece sus estudios; no pueden apartar los problemas que tienen en casa. <p><i>Apoyo de los padres:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - No se sienten respaldados cuando tienen algún problema en el colegio; tienen miedo a ser castigados. 	<p><i>Apoyo de los padres:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - No acuden a las reuniones, por el escaso tiempo que tienen los padres.
3ro.	<p><i>Ambiente familiar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El ambiente familiar no es muy positivo para el estudio; porque los “niños en casa hacen mucha bulla”, y porque “tienen que cuidarlos”. 	<p><i>Ambiente familiar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El ambiente familiar no favorece el rendimiento escolar de los estudiantes. 	<p><i>Apoyo de los padres:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando tienen algún problema en el colegio, no se sienten respaldados por sus padres. - No demuestran interés por el rendimiento académico de sus hijos (incluso, cuando obtienen una buena nota no reciben ninguna felicitación).
4to. y 5to.	-----	<p><i>Ambiente familiar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El ambiente familiar no facilita el estudio. <p><i>Apoyo de los padres:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - No hay respaldo hacia los hijos. Por el contrario, perciben que los padres se unen a los profesores. 	<p><i>Ambiente familiar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Perciben que los problemas familiares influyen directamente sobre su rendimiento en el colegio, desconcentrándolos.

DESCRIPCIÓN:

- El “ambiente familiar” casi en todos los colegios, no es favorable y no facilita el estudio. En algunos casos hay “problemas familiares” que los “desconcentran” (“no pueden apartar los problemas de la casa”) y en otros, “hay mucha bulla” de los hermanos menores, y porque “tienen que cuidarlos”.
- Si sacan bajas calificaciones, los estudiantes sienten el menosprecio y la discriminación de sus padres.
- Los estudiantes perciben, que sus padres no los apoyan en sus estudios. Por el contrario perciben que ellos “se unen a los profesores”. Generalmente no asisten al colegio (colegio CC.), sólo las madres asisten a las reuniones (colegio SD.). Los padres no demuestran interés por el rendimiento escolar de sus hijos, tampoco “felicitan” a sus hijos cuando obtienen buenas calificaciones (colegio CC.).

ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS DE LA FAMILIA
TABLA 34

AÑO DE ESTUDIOS	COLEGIO SANTA DOROTEA	C.E.P. JESÚS NAZARENO	COLEGIO CASIMIRO CUADROS I
1ro. y 2do.	-----	<i>Aspectos positivos:</i> - La responsabilidad. El respeto. El cariño. La buena educación con las personas. <i>Aspectos negativos:</i> - La irritabilidad, los castigos severos, la violencia familiar.	-----
3ro.	<i>Aspectos positivos:</i> - La veracidad, la comunicación, y aprender a defenderse (incluso con los “puños”) (Tuvieron dificultad para identificar los aspectos positivos de sus familias). <i>Aspectos negativos:</i> - Hay una doble moral entre los padres (si bien les enseñan la veracidad, les piden que mientan. Los padres gritan mucho, no conversan directamente, y se van a los gritos.	<i>Aspectos positivos:</i> - En su familia aprenden: la honradez, el respeto, la responsabilidad. <i>Aspectos negativos:</i> - Falta de comprensión. - Son tacaños. - Se pelean constantemente. - Son malcriados. - Pobreza económica.	-----
4to. y 5to.	-----	<i>Aspectos positivos</i> - Tratan de que no les falta nada (en cuanto a sus necesidades básicas). <i>Aspectos negativos:</i> - Falta de diálogo en la familia. - Resignación por la vida que llevan.	-----

DESCRIPCIÓN:

- Entre los aspectos positivos, se encuentran la enseñanza de los valores de: responsabilidad, respeto, educación, la honradez, la veracidad, y la comunicación. También, algo positivo el sustento económico, “para que no les falte nada”.
- Los aspectos negativos de la familia, se ubican alrededor de la violencia familiar, que implican desde gritos, manifestaciones de irritabilidad de los padres, peleas constantes, hasta los castigos severos. También, falta de comprensión y diálogo, la presencia de doble moral en los progenitores (“enseñan veracidad, pero les piden que mientan”), y dificultades económicas para sustentar a la familia.

EXPECTATIVAS HACIA LOS PADRES

TABLA 35

ANO DE ESTUDIOS	COLEGIO SANTA DOROTEA	C.E.P. JESUS NAZARENO	COLEGIO CASIMIRO CUADROS I
1ro. y 2do.	-----	<i>Expectativa afectivas y relacionales:</i> - Les gustaría que sus familias sean, alegres, unidas, y que sean respetuosos con todos.	-----
3ro.	<i>Expectativa de expresión verbal de afecto:</i> - Les gustaría que sus padres les digan “te quiero”. <i>Demanda de expresión de afecto:</i> - Que los padres no demuestren cariño, cumpliendo sólo con las necesidades básicas. <i>Demandas instrumentales de integración:</i> - Que sus familias sean unidas y comunicativas.	<i>Demanda de confianza, comunicación, y amistad:</i> - Les gustaría conversar con sus padres “como amigos... diciéndoles la verdad, sin miedo y con confianza”. <i>Expectativa de integración, satisfacción, relación adecuada con los demás, y búsqueda de comodidad:</i> - Que cambien su forma de pensar, que no se peleen, que no sean malcriados, que tengan más dinero, que sean más felices.	-----
4to. y 5to.	-----	-----	-----

DESCRIPCIÓN:

- Los estudiantes ubican sus “demandas” en relación a: “expectativas afectivas” que implican “expresiones de afecto” de forma verbal y física. La necesidad de comunicación es también evidente; les gustaría conversar “como amigos... diciéndoles la verdad, sin miedo y con confianza”.
- Otras expectativas se orientan a favor de las “demandas instrumentales de integración” (que sus familias sean más unidas, que no se peleen, que sean más felices).
- Y “expectativas relacionales” con los demás, pidiendo que “sean más respetuosos..., y que no sean malcriados”. También están presentes, demandas en relación al cambio de la “forma de pensar” de sus padres, y expectativas económicas de superación.

4. PERCEPCIÓN DE SÍ MISMOS Y DEL FUTURO:

AUTOCONOCIMIENTO

TABLA 36

AÑO DE ESTUDIOS	COLEGIO SANTA DOROTEA	C.E.P. JESÚS NAZARENO	COLEGIO CASIMIRO CUADROS I
1ro. y 2do.	<p><i>Percepción de rasgos negativos de personalidad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Muy reservada. - Soy muy confiada y demasiado sociable. - Dudo mucho - No quiero ser renegona. - No quiero ser orgullosa. - Quiero cumplir mis objetivos sin desanimarme. <p><i>Autoconcepto negativo en las relaciones interpersonales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - No me tienen confianza - Me gustaría aclarar más las cosas y ayudar a mejorarlas. - Tengo miedo de pelearme otra vez con mis amigas. 	<p><i>Percepción global y negativa de los rasgos de la personalidad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los aspectos negativos, los profesores se los hacen <i>recordar</i> a los estudiantes constantemente. - Mencionaron que les gustaría cambiar “su personalidad” (de manera global), y sus hábitos de estudio. <p><i>Percepción de rasgos negativos de personalidad</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dijeron que no les gustaría ser, poco estudiosos, poco comprensivos, irresponsables, traviesos, y poco respetuosos. 	-----
3ro.	<p><i>Percepción de rasgos negativos de personalidad:</i></p> <p><i>Conducta negativista y desafiante:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Las líderes del grupo respondieron de manera desafiante que “no tienen nada que cambiar de su personalidad”. Se aceptaban tal como son. - Otras respondieron, que son “flojas y desganadas”; y que por ese motivo tienen bajo rendimiento. <p><i>Percepción de rasgos positivos de personalidad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Como rasgos positivos, mencionaron que son comprensivas, les gusta hacer amigos, y les gusta ayudar a que se amisten los demás. 	<p><i>Percepción de rasgos positivos de personalidad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Como rasgos positivos: hacen fácilmente amigos, son bondadosos, y comprensibles. <p><i>Percepción de rasgos negativos de personalidad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les gustaría: ser más comprensibles aún, poner más atención, ser más estudiosos, no ser tan traviesos, ni malcriados, ser más responsables. <p><i>Conducta negativista y desafiante</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Varios estudiantes respondieron que no tienen que cambiar nada de su personalidad; que desean quedarse “tal como están”. 	<p><i>Conducta negativista y desafiante:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos manifestaron que no desean cambiar nada de su personalidad. <p><i>Percepción de rasgos negativos de personalidad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sólo una alumna mencionó que era “floja”, “muy agresiva cuando se molesta”, y solía hacer “berrinches para que le hagan caso”. <p>(Hubo desconcierto en la autoevaluación de su personalidad y su proyección hacia el futuro).</p>
4to. y 5to.	<p><i>Percepción de rasgos positivos de personalidad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Alegres y solidarias. - Confidentes. - Les gusta aconsejar. - Buena amiga. <p><i>Percepción de rasgos negativos de personalidad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Flojera - Renegonas en la casa. 	<p><i>Percepción de rasgos positivos de personalidad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Son comprensivos - Brindan ayuda a los demás - A veces son sencillos - Se esfuerzan por lo que quieren <p><i>Percepción de rasgos negativos de personalidad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Impuntuales - Irresponsables - Falta de control del estado de ánimo - No se dedican al estudio - Falta de respeto hacia los demás 	<p><i>Reacción de aceptación de sí mismos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mencionaron que “se sienten bien consigo mismos” (los de 4to.). <p><i>Reacción de culpa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los de quinto de secundaria refieren que se “sienten mal” por haber sacado bajas notas, ya que no les gustaría “deber cursos”. <p><i>Resolución de problema a través de conducta instrumental inmediata.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sólo necesitan elevar sus notas.

DESCRIPCIÓN:

- Hay una diferencia en la percepción que tienen de sí mismos (autoconocimiento), por nivel de estudios. En 1º y 2º (colegios SD. y JN) su percepción se concentra en los “rasgos negativos de la personalidad” y en “las relaciones interpersonales”. Sobresale, el exceso de extroversión e introversión, la inseguridad, la falta de control de impulsos, la falta de motivación, y la falta de hábitos de estudio. Respecto a las

relaciones interpersonales, les afecta: las peleas y disputas con las amigas, la falta de confianza de los demás (los profesores les hacen “recordar” sus defectos...).

- En 3º (de todos los colegios) y 3º y 4º (de CC.), presentan “conductas negativistas y desafiantes”, negándose a evaluar sus rasgos negativos mencionando que “no desean cambiar nada”, y que desean “quedarse tal como están”. Algunas sí reconocieron rasgos negativos ubicados alrededor de la falta de motivación (flojas y desganadas, falta de responsabilidad, y falta de estudio). Los rasgos positivos, identificados en los colegios SD. y JN. se concentran en aspectos “relacionales” con los amigos (les gusta hacer amigos, solidaridad con los demás, comprensivas, y bondadosas).
- En 4º y 5º, especialmente de los colegios SD. y JN. se observa un “equilibrio” entre los rasgos positivos y negativos de la personalidad. En el primer caso, los rasgos se ubican alrededor de las relaciones con los amigos (les gusta aconsejar, son solidarias y comprensivas, buenas amigas, etc.). Mientras que los rasgos negativos se concentran en la falta de motivación para el estudio, falta de control de impulsos (irritación, faltan de respeto hacia los demás). También se observan “reacciones de culpa” en el colegio CC. y la necesidad “instrumental” de elevar sus calificaciones para mejorar el rendimiento académico.



EL IDEAL DE LA PERSONALIDAD

TABLA 37

AÑO DE ESTUDIOS	COLEGIO SANTA DOROTEA	C.E.P. JESÚS NAZARENO	COLEGIO CASIMIRO CUADROS I
1ro. y 2do.	<p><i>Expectativa ideal de rasgos de personalidad:</i></p> <p><i>Afectividad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Me gustaría ser más alegre. <p><i>Voluntad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Más “seria”. - Decidida. - Tener carácter. <p><i>Interrelación y solidaridad con los demás:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Más abierta y amistosa. - Ser un poco más sociable. - Poder ayudar a los demás. 	<p><i>Interrelación y solidaridad con los demás:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Brindar servicio a los demás. - Saber comprender - Recalcar el valor de cada persona. - Brindar amistad. - Ser respetuoso. - Ser bromista. <p><i>Afectividad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mantenerse alegres y buenos. <p><i>Expectativa física y deportiva:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Jugar bien al fútbol. 	-----
3ro.	<p><i>Expectativa de compensación hacia su realidad emocional:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Una alumna mencionó como rasgo positivo, ser “dura y fría” para que nada le afecte. 	-----	-----
4to. y 5to.	-----	-----	-----

DESCRIPCIÓN:

- En relación a las expectativas personales acerca de sí mismos se orientan en tres aspectos: de afectividad, de desarrollo de la voluntad, y de interrelación y solidaridad con los demás. Esta información fue identificada sobre todo en 1º y 2º de los colegios SD. y JN. Respecto a la “afectividad”, les gustaría ser “más alegres”. Respecto a la “voluntad”, les gustaría ser más responsables (“más serias”), tomar decisiones adecuadas (“decididas, y tener carácter”).
- En 3º del colegio SD. se observó en una alumna con “expectativas de compensación” de su realidad emocional (“ser dura y fría” para que nada le afecte)

METAS Y PROYECCIÓN FUTURA

TABLA 38

AÑO DE ESTUDIOS	COLEGIO SANTA DOROTEA	C.E.P. JESÚS NAZARENO	COLEGIO CASIMIRO CUADROS I
1ro. y 2do.	<p><i>Proyección profesional difusa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser profesionales. <p><i>Proyección académica inmediata como compensación a su rendimiento escolar y relación con los padres:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudiar muchísimo (para que no intervengan los padres, y hacerlos felices). <p><i>Proyección académica inmediata como compensación a su rendimiento escolar y situación personal de control de impulsos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Esforzarme mucho, tratando de no ponerme nerviosa. 	<p><i>Proyección profesional, como recurso instrumental:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mencionaron las profesiones tradicionales, y ser carpintero, y futbolista. - Ser alguien en la vida, terminar con éxito los estudios "...para ayudar a mi familia económicamente". - Dedicarse al deporte. <p><i>Proyección familiar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tener una familia. - Ayudar a sus familias de origen. - Su anhelo es, tener cosas materiales, formar su propia familia 	<p><i>Proyección académica inmediata:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Terminar el colegio. - Estudiar más. - Trabajar mucho. <p><i>Proyección profesional:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser profesionales técnicos (los varones) <p><i>Proyección familiar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sacar a su familia (de origen) adelante. - Formar una familia con alguien que las quiera, y tener muchas comodidades (las mujeres). - Trabajar, pero primero casarse y tener bebés, para cuidarlos como sus hermanitos (las mujeres).
3ro.	<p><i>Proyección profesional difusa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser profesionales. <p><i>Proyección familiar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vivir solas (para evitar que sus parejas se comporten como lo hicieron sus padres). <p><i>Expectativa de cambio difuso:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Poder viajar. <p><i>Expectativa de éxito difuso:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - La superación. <p>(Hubo algo de desconcierto ante las posibilidades futuras. Les costó trabajo imaginarse el futuro).</p>	<p><i>Desconcierto y carencia de expectativas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - La mayoría no sabían qué pasaría con ellos en el futuro. No mencionaron ninguna profesión. 	<p><i>Expectativas laborales como medio de apoyo familiar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sus metas están dirigidas a lograr una vida laboral, con la intención de ayudar económicamente a sus familias de origen. <p><i>Desconcierto y carencia de expectativas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Alguno expresó que tenía "mucho miedo de lo que podía pasar en los próximos años".
4to. y 5to.	<p><i>Expectativa de cambio de personalidad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser más tolerantes, pacientes, y ser más sinceras, aprender a perdonar, comprensivas; cambiar de carácter y trabajar. <p><i>Expectativa de cambio difuso:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer el mundo. <p><i>Proyección profesional difusa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Convertirse en una profesional. <p><i>Proyección familiar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vivir sola. <p><i>Expectativa de éxito instrumental:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tener dinero. 	<p><i>Desconcierto y carencia de expectativas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reinó el silencio (se observó resignación ante su situación vital). 	<p>Ambos, 4to. y 5to. demostraron interés y preocupación por el tema.</p> <p><i>Reacciones de ansiedad y preocupación por el futuro:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los de cuarto de secundaria, se encuentran preocupados por el futuro ("sólo nos falta un año para terminar el colegio", "el tiempo pasa muy rápido"). - Los de quinto también se encuentran preocupados, porque no saben "a qué dedicarse después". <p><i>Expectativas laborales como medio de apoyo a sus familias de origen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Piensan de inmediato buscar un trabajo para ayudar económicamente a sus familias.

DESCRIPCIÓN:

- En 1º y 2º del colegio SD. se proyectan profesionalmente de forma "difusa", mientras que en los demás colegios (JN. y CC) esta proyección se utiliza "instrumentalmente" en relación con

la familia (para ayudar económicamente a la familia). También en estos dos últimos colegios la “proyección familiar” es importante (tener una familia, tener bebés, etc.). Mientras que en el colegio SD. abundan las respuestas de “proyección académica inmediata” (estudiar mucho, esforzarse, tratar de no ponerse nerviosas).

- En 3° de secundaria, las metas y proyección futura se expresan con algo de desconcierto y dificultad para “imaginarse el futuro”. No obstante, en el colegio SD. son más abundantes las respuestas optimistas, ubicándose alrededor de la “proyección profesional” (aunque “difusa”), de cambio de situación geográfica (poder viajar), de éxito (la superación), y de “proyección familiar” con rasgos negativos, como rechazo a su situación presente (vivir solas, para evitar que sus parejas se comporten como lo hicieron sus padres). En el colegio CC. se observan, “expectativas laborales” como medio de apoyo económico a su familia de origen. En los colegios JN y CC es evidente el “desconcierto y la carencia de expectativas” (no sabían que iba pasar con ellos en el futuro).
- En 5° de secundaria, también se presenta de forma evidente el “desconcierto y la carencia de expectativas” en JN., combinadas con “reacciones de ansiedad y preocupación por el futuro” (sólo nos falta un año para terminar el colegio, el tiempo pasa muy rápido) en el colegio CC. En este nivel, son constantes las expectativas positivas en el colegio SD. (aunque “difusas”), entre ellas tenemos: el cambio geográfico (conocer el mundo), proyección profesional y familiar, y expectativas de éxito instrumental (tener dinero para...); a esto se agregan “expectativas de cambio de personalidad” (ser más tolerantes, pacientes, sinceras, comprensivas, etc.). También es constante la preocupación por trabajar y mejorar económicamente para apoyar a sus familias de origen en el colegio CC.



DISCUSIÓN

UNA LECTURA COMPRENSIVA DE LA REALIDAD DE LOS ESTUDIANTES CON BAJO RENDIMIENTO

La hipótesis de investigación que plantea que, los estudiantes de bajo rendimiento presentan un “sistema de autopercepción social”, negativa y particular, donde se expresa, a su vez, una combinación de locus de control externo y manifestaciones de desesperanza; es descripta, de forma dinámica y comprensiva, por el enfoque cualitativo de investigación implementado por el presente estudio.

La epistemología cualitativa, como bien sabemos no pretende la “objetividad”, a través de la demostración fehaciente a través de datos válidos y confiables. Por el contrario, busca la comprensión de los fenómenos, la profundidad, a partir de los hechos observables; que cobran significado sólo cuando “el observador-participante” le da “sentido”, en base a su experiencia personal y la reflexión.

Dentro de este paradigma, sin embargo, hay técnicas diferenciadas, que parten no sólo del observador-participante, sino que complementan el trabajo y ayudan a la mayor comprensión del fenómeno. Este estudio hace uso de ellas.

Los hechos explorados han pasado por un proceso de “triangulación” en varios pasajes del estudio. En primer lugar, durante la experiencia de los “focus group” a través de la percepción de dos o más “facilitadores”. En segundo lugar, los resultados encontrados tanto en las frases incompletas (“yo pienso yo siento”), y en el cuestionario de “atribuciones causales”. Estos resultados nos permiten “triangular” lo experimentado; al considerar por un lado, lo que experimentan los estudiantes con bajo rendimiento durante el proceso grupal, lo que interpretan los facilitadores, con los respuestas escritas en el

material discursivo. Otro es el momento de análisis de todos los resultados, que de forma individual, y buscando el sentido y la comprensión, tratamos de describir la dinámica del fenómeno estudiado.

Dentro de estas premisas de corte epistemológico hemos “encontrado” la investigación; demostrando la hipótesis planteada, pero que sólo puede ser comprendida a través del siguiente “discusión”, que nos devuelve a las interrogantes iniciales de la investigación en relación al estudiante con bajo rendimiento: ¿cómo es su dinámica de estudio asociada al rendimiento académico?, ¿cómo son sus relaciones con sus profesores y compañeros de colegio?, ¿cómo son sus relaciones familiares?, ¿qué características tiene la percepción de sí mismos y del futuro?. Dentro de este “sistema autoperceptivo”, encontraremos también las variables, “locus de control” y “patrones de desesperanza”.

1. EL ESTUDIO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO:

La expectativa es una proyección de metas que se orientan hacia el futuro; éstas tienen una función claramente motivadora al “jalar” el comportamiento presente de los individuos. Si encontramos sentido a lo que hacemos, si sabemos clara y concretamente porqué realizamos determinadas actividades; hay mayor probabilidad de que cumplamos esas metas con éxito y con mayor significado.

Importancia del estudio:

En los estudiantes investigados, no se observa claramente la importancia que tiene, para ellos, “el estudio”; sus respuestas tienen aún características “difusas” (poco claras), sus expectativas de logro frente a este tema no llegan a asumir una realidad concreta y tangible, que cumpla con mayor fuerza su función motivadora.

No obstante, en el colegio urbano-parroquial, del cercado de Arequipa, la importancia del “estudio” se expresa en la pregunta “¿cuáles son las razones por las que los estudiantes aprueban en...?”. El 26% responden que, la clave del éxito en los exámenes está en “saber estudiar”. Lo que no sucede con los otros colegios (urbano-marginales), donde este porcentaje disminuye ostensiblemente.

En estos últimos colegios, de bajos recursos económicos, los estudiantes se ven “presionados” por realizar actividades que les permitan cubrir sus necesidades básicas. Por ese motivo, tienen que realizar labores paralelas al estudio, como una forma de cumplir con sus propias necesidades y ayudar a su familia de origen. ¿Qué se espera de estos estudiantes que tienen que cumplir labores paralelas al estudio?, y que ¿además, sus expectativas de logro son de carácter difuso?, ¿es probable que el primer factor de supervivencia esté influyendo sobre las expectativas de logro?

Por el contrario, aquellos estudiantes (de la muestra) con mejores recursos económicos (del cercado de Arequipa), si bien no están exentos de esta problemática, parece ser que su preocupación es otra. Frente a la importancia del “estudio” se observan más respuestas “instrumentales de tipo social”, que describen ya no el cumplimiento de las necesidades inmediatas, sino que el “estudio” lo relacionan con: los valores, con el conocimiento, la amistad, con la solución de problemas sociales, etc.

Locus de control:

Cuando hacemos la pregunta personal acerca, de “...por qué razones desapruebas en los exámenes?”, intentando explorar el sistema atribucional cognitivo, de la misma forma tenemos diferencias. En el colegio urbano-parroquial responden (con un 33%)

mayoritariamente que desapruaban por “(dificultades) en las habilidades cognitivas”. Complementando las respuestas, nos indican que, “no saben estudiar, porque tienen dificultades cognitivas”. Estas respuestas nos indican que su sistema atribucional está dominado por un “locus de control interno, de carácter estable, que expresa un no-control” frente a la variable “problemas cognitivos”. También podemos agregar a “la falta de motivación” como una segunda variable predominante en este colegio (31%); el análisis nos dice que expresa un “locus de control interno, inestable, que puede ser controlado por el sujeto” si tuviera la voluntad de hacerlo.

Precisamente en uno de los colegios urbano-marginales (colegio CC.), la principal preocupación es “la falta de motivación”, no tienen deseos de estudiar (32%). Mientras que en los otros dos colegios ocupa un segundo lugar nada desdeñable. En el otro colegio urbano-marginal (colegio JN), el principal factor atribucional se ubica en “problemas relacionados con los profesores” con el 26%; siendo un factor que nos indica que su “locus de control es externo, inestable, y fuera del control del propio sujeto”. El mismo análisis se aplica para el colegio CC. cuando señalan que el segundo factor atribucional es, “la falta de condiciones en casa” (con 30%), es “externo, inestable, y fuera de control de sujeto”.

Un caso especial, es el factor atribucional “suerte” o “azar”, sólo sale a la luz cuando se les pregunta directamente (instrumento de frases incompletas “yo pienso, yo siento”), o cuando se trata de una tercera persona (el reactivo: “por que aprueban los exámenes, los estudiantes”). Es evidente que es un factor importante dentro de su escala atribucional, donde el locus de control se ubica en un nivel externo, inestable, y

fuera de control, porque es producto de lo casual y lo circunstancial (es patética la respuesta, “cuando la suerte se vuelve a mi favor... siento que dios está conmigo”).

La “falta de motivación” que está presente prácticamente en todos los niveles académicos de la muestra estudiada, y en todos los colegios, nos demuestran que existen problemas de carácter interno, que son ocasionados no sólo por los mismos sujetos sino también por el medio externo. Estos atribuyen su “falta de motivación” a su interés por actividades o por problemas externos en algunos casos (locus de control externo), incluyendo aquí los “problemas familiares, las relaciones con los profesores y compañeros de estudio, etc”. Y en otros asumen su responsabilidad (locus de control interno) mencionando o bien, “habilidades cognitivas” o dificultades en el ámbito volitivo (“falta de motivación”). Entre los primeros tenemos la falta de atención, memoria, falta de inteligencia, etc.; y en el ámbito volitivo, la falta de interés, flojera, preferencia por fiestas, etc.

El locus de control interno, especificado en la “falta de habilidades cognitivas”; se encuentra, de forma clara, en los tres primeros años de secundaria del colegio con estudiantes con mejores recursos económicos (SD) y en el primero y segundo de JN. ¿En éstos niveles educativos, surge la duda en sus propias capacidades de parte de los estudiantes?, ¿en estos años, los estudiantes creen que tienen dificultades para aprender?; y es más, ¿es probable que crean que no poseen las habilidades intelectuales necesarias para resolver problemas?.

Mientras tanto, el locus de control externo que se traduce en las “dificultades de relación profesor-alumno” están presentes, generalmente desde 3° de secundaria (en el

colegio JN); donde se especifican, las preferencias que tienen los profesores por otros estudiantes, la falta de confianza en la relación, y las clases aburridas.

Esta situación puede implicar dos aspectos: como hay un trato desigual hacia los estudiantes, los profesores “no inspiran” confianza para acercarse a ellos; y por otro lado, si ha habido un acercamiento los profesores no han “guardado los secretos consultados” por el estudiante, perdiendo privacidad, y por ende, la relación de confianza.

¿A quién recurren, cuando tienen problemas académicos?

No obstante, cuando los estudiantes tienen dificultades académicas, a quien recurren es a sus propios profesores, a pesar de las problemas en la relación. Cabe señalar que esta reacción “que intenta cambiar su situación” no es muy frecuente; la estadística nos indica 9% (“pedir apoyo”, 6%, y 3% “pedir mayor explicación”) en el colegio ubicado en el cercado de la ciudad (colegio SD); 3% en el colegio JN, y 4% en el CC. La búsqueda de relacionarse con los profesores la interpretamos como una reacción ambivalente de aceptación-rechazo frente a ellos. La excepción a este aserto, lo encontramos en todos los estudiantes del colegio CC., quienes rechazan totalmente a sus profesores. Otras personas de apoyo lo constituyen, los primos, y los hermanos mayores, observándose, que tratan de evitar a las figuras paternas como recurso de apoyo. Además se debe agregar, a los compañeros de estudio en el colegio SD. Esto nos permite concluir, que “a pesar de todo” recurren a sus profesores, a sus pares, y familiares, siempre y cuando brinden confianza (o no la traicionen), y no critiquen el comportamiento académico de los estudiantes.

Las expectativas de carácter “didáctico y de aprendizaje” respecto a los profesores, es una demanda de los estudiantes investigados. Esto implica que los profesores básicamente “deben preocuparse por enseñar mejor”. Encontramos que en todos los niveles de estudio del colegio SD, (colegio urbano parroquial), y en los años superiores de 4° y 5° de JN, critican “la didáctica de los profesores” (poca habilidad para enseñar, haciendo las clases “aburridas”); lo que ocasiona que los estudiantes “se pierdan” y ya no presten atención. Sintiendo una ausencia en este rubro, de parte de todos los niveles del colegio CC., quienes probablemente estaban preocupados por cuestiones “urgentes”, relacionadas con los recursos económicos.

Los estudiantes también tienen, a parte de las expectativas en la didáctica de los profesores, “expectativas relacionales”, que expresan necesidad de empatía, comprensión, buen trato, y amistad, con sus profesores. Porque precisamente éstos tienen “mal carácter”, “son intransigentes” (“siempre tienen la razón”), y “discriminan” a los estudiantes con bajo rendimiento.

¿Qué hacen para cambiar esta situación negativa?

Frente a una baja calificación podemos preguntarnos, ¿qué hacen los estudiantes, o cómo reaccionan, frente a esta situación?. En realidad, si consideramos que “estudiar”, “pedir recuperación”, “buscar apoyo”, “pedir mayor explicación”, y “mayor tiempo para el estudio”, son respuestas “adaptativas” aproximadamente la mitad de los estudiantes presentan aún estas reacciones instrumentales (SD. 56%, JN. 41%, y CC. 52%).

Lo significativo es que la otra mitad presenta reacciones “desesperanzadas” y “pesimistas” (44% en SD, 59% en JN, y 48% en CC.). ¿Qué ha sucedido con ellos? ¿por qué este desánimo y falta interés por modificar su situación?. Dentro de este proceso, encontramos que al inicio y en ocasiones, se esforzaron pero “sus calificaciones siguieron siendo las mismas”; y por otro lado, no encontraron una reacción positiva de sus padres cuando obtuvieron una buena nota, “todo siguió igual”. La mayoría reaccionaron dentro de un marco de “desinterés y desesperanza”, inhibiendo su comportamiento; mientras que hay otro grupo que manifestaron conductas de rechazo, rebeldía, y agresividad.

En el ámbito escolar, esta “desesperanza” se expresa por, la falta de persistencia (“trato de salir adelante pero todo es igual”), por falta de control de impulsos (“llorar”, “gritar”, “pelear”), y reacciones negativistas y resignadas (“no hago nada porque no me interesa”). En un determinado momento el estudiante, quizá presionado por las circunstancias, se esfuerza por estudiar, se prepara para los exámenes, pero obtiene los mismos resultados, y no mejora sus calificaciones; ingresa nuevamente al pesimismo y la desesperanza frente al mundo académico.

El presente para estos estudiantes es insufrible, la respuesta inmediata es evitación y fuga de la situación; así como respuestas de rebeldía y rechazo. Si en el pasado, cuando fueron infantes sus recuerdos más cercanos los aproximan a la alegría y la felicidad; actualmente les preocupa sus estudios, pero fundamentalmente la vida con sus padres, donde experimentan, incomprensión, maltrato (insultos, gritos, y castigo físico), indiferencia, y peleas y disputas entre la pareja de padres.

La otra cara de la desesperanza es el “pesimismo”, cuando los estudiantes sienten que están perdiendo el tiempo y que no podrán recuperarlo. Tratan de esforzarse, intentan, pero no lo logran, hasta angustiarse. Dentro de ese contexto surgen expresiones claramente pesimistas diciendo, “nunca cambiaré, y nunca seré lo mejor”.

Consecuencias del rendimiento académico:

Las consecuencias, tanto positivas como negativas, producto del rendimiento académico del estudiante podemos clasificarlas en: “consecuencias externas”, localizadas en el contexto del estudiante; y “consecuencias internas”, propias de la persona. Entre las primeras encontramos: a los “problemas familiares” (preocupación, peleas y disputas, en la pareja parental). Esto indica, que los estudiantes perciben que a partir de su bajo rendimiento, se originan “problemas familiares”. Estos problemas no provocan mayores reacciones entre los estudiantes, excepto en todos los niveles del colegio SD, donde se observan “reacciones de culpa” por su conducta. ¿qué factores no permiten, u obstaculizan la presencia de reacciones de culpa entre los estudiantes de los otros colegios?; probablemente la respuesta la encontramos en la utilización del “castigo físico”, como acto punitivo, que utilizan los padres para corregir la conducta de sus hijos. Este tipo de actos han provocado posiblemente el “encubrimiento” de la culpa, y la expresión de otras manifestaciones contrarias entre estos estudiantes.

Una variante interesante de conducta punitiva, la encontramos en las sanciones que experimentan los estudiantes de bajo rendimiento. Sus padres, pueden eliminar permisos, criticarlos, y aislarlos, así como lo experimentan de parte de sus profesores y compañeros de estudio, como una sanción social que lo sienten como un “maltrato”.

Si en las “consecuencias externas” encontramos, “los problemas familiares” y las “reacciones punitivas”; las “reacciones de culpa”, se encuentran entre las “consecuencias internas”, y el nacimiento de “expectativas de ineficacia” y “reacciones de desesperanza” entre los estudiantes.

Esto nos permite anotar lo siguiente, que frente a un calificativo negativo de un estudiante de bajo rendimiento, surgen una serie de reacciones “en cadena” de parte de su medio social (padres, profesores, compañeros de estudio) que van a “afectar” los pensamientos y sentimientos del estudiante. Una reacción puede ser la culpa, otras se pueden encontrar en las manifestaciones de desesperanza (sin descartar los actos de rebeldía), y las expectativas de ineficacia personal expresadas a nivel cognitivo. Frente a esto último es crucial, la reacción de la familia cuando el estudiante obtiene un buen calificativo; se ha encontrado que algunos padres reaccionan con indiferencia, no emiten ninguna retroalimentación como apoyo al estudiante, produciendo en el hijo resignación y desamparo, porque “hagan lo que hagan todo sigue igual”.

Una buena nota, de igual manera, afecta tanto a nivel interno como externo del estudiante; a nivel interno se produce un autoconcepto y una autoestima positivos. Mientras que a nivel externo, los estudiantes perciben mayores beneficios y un “cambio de actitud” de sus padres y profesores.

2. LAS RELACIONES CON LOS PROFESORES Y COMPAÑEROS DE COLEGIO:

La función del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante como “factor mediacional” entre los elementos culturales de la comunidad y

el estudiante. Tal como pensaba Reuven Feuerstein (Arancibia, Herrera, y Strasser, págs. 128-133), el “aprendizaje mediado” permite seleccionar de forma organizada los estímulos de carácter cultural, por parte de los agentes mediadores (padres o profesores como personas significativas); para que el estudiante construya las habilidades intelectuales básicas. En consecuencia, los factores psicológicos implicados en la relación profesor-alumno, o padres-hijos, facilita el aprender a cómo pensar.

Falta de privacidad en la relación con los profesores:

Precisamente, al igual como la relación padres-hijos se encuentra “afectada”, la relación con sus profesores también. El profesor, como elemento “mediacional”, no cumple con las expectativas de los estudiantes que buscan confianza en la relación e información académica pertinente. Por el contrario (como hemos visto línea arriba) los estudiantes se sienten discriminados (prefieren a estudiantes con buen rendimiento) y traicionados (por la divulgación pública de los secretos personales).

Sanciones y castigos:

Dentro de esta relación conflictiva con los profesores, los estudiantes experimentan “conductas punitivas” que incluyen castigo físico y psicológico. El castigo físico se hace presente sobre todo, en el colegio más periférico y popular, y en los primeros años de la secundaria. Es probable, bajo este contexto, que en los niveles primarios de educación este tipo de conducta aversiva por parte de los profesores sea de uso frecuente y generalizado.

Al parecer no existe un compromiso de los profesores con su “rol mediacional”. Probablemente, ni siquiera son conscientes de ese papel tan importante; y si lo conocen, se dejan llevar, por ejemplo, por “sus impulsos” (no controlan “su genio”, sus

problemas personales “los descargan” con los estudiantes, pierden la paciencia fácilmente), y “les falta dedicación” (constantes inasistencias) para realizar con éxito su tarea.

Aspectos positivos de la relación con los profesores:

Si bien son más abundantes los aspectos negativos en la relación profesor-alumno, no se puede dejar de lado los aspectos positivos. Están presentes, sobre todo, en los dos primeros años de secundaria, destacando el “esfuerzo” en la enseñanza, y los “contenidos” (religiosos en el aprendizaje de los valores). Estos últimos resultados concuerdan con el estudio de Díaz y Hernández (1998), que describe la evolución de los sentimientos y la percepción de los estudiantes durante su ciclo de formación. El colegio y los estudios pierden crédito conforme el estudiante avanza en edad; mientras que gana, la aprobación de los compañeros y la autovaloración personal. En consecuencia, con el transcurso del tiempo, disminuyen las expectativas hacia el colegio y aumenta la “desesperanza” y el “derrotismo escolar”.

A través de estos resultados, se confirma este estudio, pero merece discutirse en el sentido de ¿si estos cambios de percepción son naturales en los estudiantes que ingresan a la plena adolescencia?, o ¿pertenecen a elementos subyacentes de nuestra cultura occidental?; dentro de este panorama ¿qué rol juegan los maestros?, con su comportamiento ¿contribuyen a precipitar esta crisis?; o se trata de investigar un problema en el sistema, donde todos los elementos juegan un rol que provoca en los estudiantes adolescentes un rechazo hacia las figuras de autoridad, y la educación. Estimulándose por el contrario, la auto-observación y la concentración en las experiencias individuales.

Relaciones con los compañeros:

En las relaciones con los compañeros, no vale una generalización que incluya a todos los colegios de la muestra. En realidad son variadas. Existe el conflicto, la dificultad en las relaciones entre compañeros de estudio; pero también está presente la aceptación, la integración grupal, y el apoyo. Estos resultados recordemos, no son cuantitativos; por tanto no podemos conocer cuál tiene mayor peso.

El grupo de compañeros de clase favorece "...la afirmación de las personalidades individuales y facilita la comunicación... de forma cooperativa, aportando estímulos al aprendizaje" (Adell, M. Pág. 116). La "pertenencia" implica "inclusión" y "asimilación" de un colectivo de compañeros semejantes en edad de desarrollo y experiencia; pero también implica, "seguridad" y posibilidad de "regulación" de la experiencia y del comportamiento, al darse cuenta el estudiante, que por un lado, no es el único, y que comparte sus experiencias con sujetos semejantes; pero a la vez la relación con sus compañeros (con todas sus cualidades comunicacionales) permite la "regulación" de las experiencias y de las conductas, como una forma cultural diferente a la que le pueden dar, sus padres y maestros. Una consecuencia clara de esta regulación, serían los "estímulos para el aprendizaje", como factor motivacional, ocasionados por el trabajo cooperativo "entre iguales".

En nuestro estudio, "las relaciones de integración grupal", se caracterizan precisamente por lo contrario, la disgregación, la burla, y la crítica. Hay falta de integración, los estudiantes investigados no sienten probablemente que forman parte de un colectivo de manera plena; y perciben que son rechazados. Un rasgo importante, es la percepción de

los estudiantes del colegio urbano, acerca de la “discriminación” por su bajo rendimiento, sintiendo la burla y el rechazo.

Relaciones de género:

En los colegios mixtos “la relación interpersonal” entre ambos géneros es conflictiva en los dos primeros años, 1º y 2º de secundaria (se “molestan”, hay falta de “respeto a las mujeres”, “se insultan”, etc.). Posteriormente, las relaciones de género se hacen más armoniosas, llegando incluso al “enamoramiento” y reemplazando a la relación con los padres como principal agente de socialización. Precisamente en estos colegios mixtos, de características periféricas (fuera del centro de la ciudad), se presenta la situación singular de que tanto en “las relaciones de integración”, de “relación interpersonal”, y de “apoyo y colaboración”, presentan entre los estudiantes “buenas relaciones”; quedando al margen su situación académica.

Esta situación nos indicaría, que en los colegios periféricos, con escasos recursos económicos y sociales, tendrían mayor predominancia las “cualidades interpersonales” antes que los “factores académicos” (que distinguen a los estudiantes por sus calificaciones y rendimiento). Y que por el contrario, en los colegios más cercanos al centro de la ciudad, con mayores recursos económicos y sociales, se presentaría la “discriminación académica” porque precisamente los estudiantes de este sector dan mayor importancia a esta esfera. Obviamente el presente estudio no da una respuesta clara sobre esta cuestiones, pero si nos permite sugerir e intentar comprender.

3. LAS RELACIONES FAMILIARES:

Las relaciones familiares implican una dinámica de intercambio comunicacional entre padres e hijos; donde la familia es considerada como un grupo primario, donde los

contactos son estrechos y el mundo interno de cada uno de los miembros se estructura y se consolida. La familia, específicamente los padres, a través de sus relaciones de comunicación, asume un rol mediacional (al igual que los profesores) entre la cultura y las normas sociales, por un lado, y el hijo como miembro del hogar, por otro.

Comunicación y violencia familiar:

En este sentido, los estudiantes investigados señalan que precisamente lo que “falla” en sus familias es “la comunicación”. O no hay comunicación (o es escasa), o ésta se encuentra distorsionada por patrones de comportamiento aversivos y violentos (especialmente de parte de la pareja parental). Esta violencia familiar proviene en su origen de parte del padre, creando un clima de agresión psicológica (son frecuentes los insultos, y discusiones) expresadas por todos los miembros de la familia. No es excepción, la agresión física de parte del padre hacia la mujer y los hijos.

El “sexo fuerte” (del padre varón) es esgrimido sobre los demás miembros de la familia como una amenaza hacia aquél miembro que se rebela a la autoridad, recibiendo sanción o castigo. Estas son precisamente las características de los “padres autoritarios”, y “machistas”, frecuentes en nuestro estudio, donde el padre varón toma las decisiones sin considerar las expectativas o los deseos de los demás miembros, los hijos “pasan desapercibidos”, y utilizan el castigo físico como forma de corrección y así convalidar las normas imperantes. Bajo estas características, el “cisma familiar” está presente de forma evidente o velada. Los estudiantes perciben que hay amenazas de separación constantes, hay inestabilidad en la familia; siendo una de las posibles causas, la “infidelidad” del esposo; como una demostración más del poder del jefe de familia, que es capaz de tener una relación extramatrimonial y agredir a su familia.

Cuando se separan obviamente la dinámica cambia, la madre maltratada y sojugada por el marido, posiblemente por haber vivido esta situación dramática o por oponerse a su situación anterior, asume en su liderazgo familiar características más “democráticas” haciendo participar a los hijos en la toma de decisiones.

Falta de responsabilidad en la crianza y posibles relaciones extramatrimoniales de los padres:

Por otro lado, dentro del espectro aversivo de la familia, no deja de estar presente el “maltrato por omisión” que se caracteriza por falta de supervisión y control de las actividades de los hijos en el hogar. Este “dejar hacer”, “dejar pasar”, no es al parecer porque se trata de una familia permisiva; sino que por motivos de trabajo de los padres o posiblemente porque el padre se encuentra concentrado en una relación extramatrimonial, la responsabilidad se encuentra debilitada en la crianza de los hijos. No es poco común, encontrar a padres “periféricos”, “separados marital y familiarmente”, donde los hijos reclaman “la presencia del padre” para que cumpla no sólo económicamente sino también emocionalmente.

Maltrato psicológico:

Así mismo, los estudiantes investigados perciben otra forma de “comunicación aversiva”; es aquella donde sus padres los “comparan” con estudiantes o familiares que tienen un buen rendimiento académico; y en otros casos sienten que son “manejados como un títere” quitándoles confianza; y en otros, experimentan la “indiferencia” (“como si no existiese”).

Compartir el tiempo libre:

Para que se presente la comunicación dentro de la familia, es importante que hayan “oportunidades” para este intercambio relacional. Compartir el “tiempo libre” es una de las formas que cubren esta necesidad. En ese sentido, los estudiantes investigados perciben que no comparten el tiempo suficiente con su padres, por motivos laborales de estos últimos. Los estudiantes varones salen de sus hogares y comparten su tiempo libre con sus amigos, o prefieren las actividades “lúdicas” y “solitarias” (juegos de nintendo, ver televisión, escuchar música). En el caso, de las estudiantes mujeres realizan más actividades en el interior de su hogar, a pesar que no se encuentran sus padres, y en varios casos asumen labores “maternales” de manera prematura, al preparar los alimentos o al supervisar las tareas académicas, de sus hermanos.

¿Cuál es el origen de los problemas familiares?:

El “trabajo de los padres” es una de las principales preocupaciones de la familia, porque de allí se deriva el sustento económico. Los estudiantes investigados perciben que sus familias tiene “problemas económicos”, factor que se vincula con los “problemas de comunicación” desarrollados líneas arriba. Y es más, estos problemas económicos, los identifican como prioritarios y fundamentales dentro de las causas de los demás problemas.

Es importante también mencionar que dentro de este panorama causal, es ubicado el “comportamiento de los hijos” en relación al rendimiento académico y la desobediencia. Los estudiantes asumen la responsabilidad, “creen”, o piensan, que se constituyen en la causa de los problemas familiares; posiblemente los abruma un “sentimiento de culpa” (creen que “sus padres pelean por ellos”). Por otro lado,

también perciben que la relación paterna también tiene responsabilidad, por sus constantes peleas y discusiones, por su mal carácter, e historia de desencuentros.

Reacciones más comunes:

Ante este panorama desolador, los estudiantes generalmente reaccionan presentando “reacciones de huida y resignación”. Para empezar, tratan de no intervenir en los problemas y discusiones de los padres (porque en algún momento han sido rechazados o agredidos). Salen de sus casas y se encuentran con los amigos, tratan de distraerse, dejan que pase el tiempo, o se dedican a consumir alcohol (esto último, en caso de los estudiantes varones de la zona periférica).

A nivel emocional, varios estudiantes son embargados por “los sentimientos de culpa”, por dos causas básicas, porque no pueden intervenir, o porque creen que son el origen del problema. Otros alumnos reaccionan aparentemente con “indiferencia” y “dureza emocional”, ante los problemas y discusiones en el hogar, están aparentemente acostumbrados y se niegan a “entrar en detalles”.

En el fondo, está presente, en la percepción de los jóvenes, el “rechazo” mutuo entre padres e hijos. Por un lado, al percibir que sus padres “no los aceptan tal como son”, o cuando perciben que “no los quieren”, los muchachos sienten que son rechazados por su padres. Pero a su vez, algunos reaccionan frente al castigo, “odian” especialmente al padre (“y no quieren verlo”). Obviamente, en esta dinámica familiar, la “insatisfacción” es el sentimiento lamentablemente natural de la comunicación entre padres e hijos.

Cuando varios estudiantes se sienten “sin salida”, y expresan su indignación reclamando acerca de su nacimiento (“por qué me trajeron al mundo”, o “es mejor que no nos hubieran tenido”); un sentimiento único los invade paulatinamente al observar que la situación no cambia, y todo permanece inalterable, esto es “la resignación y el desamparo”.

No obstante, resulta excepcional, la percepción de un grupo de estudiantes (de uno de los dos colegios periféricos estudiados), de los primeros grados de secundaria (1° a 3°), que reconocen que sus padres tienen manifestaciones de “aceptación” hacia ellos, lo demuestran a través de expresiones afectivas, o de preocupación por su formación académica (“matriculándolos en el colegio”) o de integración familiar (“saliendo a comer un fin de semana”).

Percepción del clima familiar:

En suma, si tratamos de evaluar a las familias de los estudiantes con bajo rendimiento en relación a la escuela; los estudiantes investigados revelan que su ambiente familiar “no es favorable”. Los problemas familiares los “desconcentran”, o las “obligaciones” (“cuidar a los hermanos”, por ejemplo), los distraen. A pesar de estos factores, los estudiantes continúan su proceso de aprendizaje obteniendo resultados (satisfactorios o no) que no son valorados por sus padres; sobre todo si obtienen buenos resultados, la indiferencia es la respuesta; demostrando desinterés por los estudios de los hijos. Y cuando por algún motivo, los padres son llamados al colegio, quien acude generalmente es la madre (en el colegio del cercado de la ciudad), no se sienten respaldados por ellos, perciben por el contrario una alianza con los profesores para

perjudicarlos (sus padres “se unen a los profesores”), sintiéndose nuevamente “desamparados”.

Aspectos positivos y negativos de la familia:

Sin embargo, orientándonos en el terreno positivo, los estudiantes perciben que la fuente del “aprendizaje de valores”, es precisamente “la familia”. Este “Deber Ser” valorativo, ubica en primer lugar, la responsabilidad, el respeto, la educación, la honradez, la veracidad, y la comunicación. Esto puede interpretarse, no (luego de la descripción negativa, líneas arriba) como una expresión real de lo que sucede; sino como una demanda o como una expectativa hacia sus familias. En los aspectos negativos, se reconoce nuevamente la presencia de la “violencia familiar” en sus hogares, y la ausencia de comprensión y diálogo en las relaciones entre los miembros de la familia.

Una demostración del “Deber Ser” con la realidad, de “lo que quisieran” con “lo que realmente sucede”, es la presencia de la “doble moral” en varios de sus progenitores (“enseñan veracidad, pero les piden que mientan”). Esta contradicción valorativa es otro elemento negativo que perciben los estudiantes de sus familias. Y finalmente, otro factor son “las dificultades económicas” que no permiten el desarrollo de las familias.

Percepción de las expectativas:

En el terreno hipotético de las expectativas que tienen los estudiantes investigados de sus padres, y considerando toda la dinámica descrita anteriormente, los estudiantes se orientan generalmente hacia las demandas de tipo afectivo, con expresiones

comunicacionales verbales y no-verbales, demostrando precisamente lo que les falta, aceptación, comprensión (les gustaría “conversar como amigos, diciéndoles la verdad, sin miedo, y con confianza”), cariño (que hayan mayores demostraciones de cariño, no a la indiferencia), tolerancia (que sean menos estrictos). Otras expectativas se ubican a favor de las “demandas instrumentales de integración familiar”, el cambio de “formas de pensar de sus padres”, y “demandas de tipo económico”. Elementos que sustentan la presencia de este tipo de conflictos en sus grupos familiares y que en el momento de la declaración “de lo que desearían” las expresan con claridad.

4. PERCEPCIÓN DE SÍ MISMOS Y DEL FUTURO:

La percepción orientada hacia sí mismo, permite una evaluación de tipo cognitiva de las cualidades y defectos de la propia persona. En ese sentido, estaríamos hablando de una categoría ampliamente desarrollada por la psicología; como es “el autoconcepto”.

De acuerdo a Arancibia, Herrera, y Strasser (pág. 176) el autoconcepto se define, como las cogniciones que el individuo tiene, conscientemente, acerca de sí mismo. Incluye todos los atributos, rasgos y características de la personalidad que estructuran y se incluyen en lo que el individuo concibe como su Yo. Pero esto no queda aquí, a través del tiempo se ha recopilado cantidad de evidencias acerca de las consecuencias del desarrollo del autoconcepto en el rendimiento académico. Aparte del estudio de Milicic (1995) (citado por Op. Cit. Pág.181), Vélez en 1993 (citado por Op. Cit. Pág. 177), quien hizo una revisión de 14 estudios sobre el vínculo entre autoconcepto y el rendimiento escolar. Los resultados saltan a la vista, aquellos niños con mejor “autoconcepto académico” son quienes también tienen un mejor rendimiento. Aunque es necesario subrayar que no existe una dimensión causal clara. Se puede invertir

también la relación, presentando al rendimiento académico como variable independiente.

Percepción del autoconcepto:

Sin afán de generalizar, y tratando de encontrar una guía de comprensión del estudiante con bajo rendimiento en relación hacia sí mismo; los resultados de nuestro estudio, nos dicen que, aproximadamente desde 3° de secundaria hacia arriba, los estudiantes presentan una evaluación negativa de su rendimiento académico (autoconcepto académico). Si bien en 3° está combinado con conductas “negativistas y desafiantes”, negándose incluso a revelar su autoconcepto; en 4° y 5° se hace más patente, reconociendo su falta de “motivación para el estudio”, “reacciones de culpa”, y su declaración de “elevar sus calificaciones”.

Si en 3° de secundaria son abundantes las respuestas negativas y desafiantes, en los grados superiores (4° y 5°) se percibe un equilibrio entre sus respuestas, demostrando que intentan evaluar con mayor claridad sus características. En ambos grupos, están presentes aspectos de relación con los amigos (solidaridad, bondad, comprensión, consejo) como factor positivo dentro de su mundo.

En 1° y 2° de secundaria, no se percibe claramente el autoconcepto académico; mencionan “la falta de hábitos de estudio”, y “la falta de motivación” dentro del panorama de rasgos negativos de la personalidad y de relaciones interpersonales. Además en su autoevaluación no existe un “equilibrio” (o una opinión balanceada) de sí mismos; hay la tendencia a subrayar el autoconcepto negativo de sí mismos.

Estos resultados implicarían, que los elementos inmediatos y espontáneos del autoconcepto del estudiante con bajo rendimiento se estructuran alrededor: del “autoconcepto académico”, los “rasgos de personalidad”, y las “relaciones interpersonales”; y que hay una evolución del autoconcepto, desde niveles negativos, y probablemente difusos, en los primeros años de secundaria; hasta la percepción más clara y “equilibrada” en los años superiores (en los que se refiere al autoconcepto académico), con una tendencia a valorar las relaciones de amistad.

Expectativas en relación a la personalidad:

Cuando se trata el tema de las expectativas personales en el futuro en relación al “ideal de la personalidad”; el deseo de interrelación y solidaridad con los demás están presentes, así como la afectividad y el desarrollo de la voluntad. El “deseo de Ser” es una opción que se proyecta al futuro, cuando los estudiantes se dan cuenta que en el presente, luego de evaluar sus propias condiciones, tienen carencias que necesitan ser cubiertas.

Respecto a la afectividad, les gustaría ser “más alegres” (¿implica que no son, tanto?, ¿qué varias veces se ponen tristes? ¿y por qué, motivos?). Respecto a la voluntad, les gustaría ser “más responsables” (esta referencia implicaría no sólo a su comportamiento cotidiano sino también, posiblemente, a la falta de responsabilidad académica). Y “tomar decisiones adecuadas”, ser “decididos”, y con “carácter”. Es evidente, que estos estudiantes viven una realidad insatisfactoria y por lo menos incómoda. Uno de los estudiantes (es probable, que varios también sientan lo mismo) se expresó a través de “expectativas de compensación” de su realidad emocional; tenía la expectativa de ser “dura y fría, para que nada le afecte”.

Metas y proyección futura:

Las metas y proyección futura de las personas se encuentran en relación con su momento presente. Los anhelos, deseos, y expectativas, estructuran la dinámica de esta proyección. En consecuencia, la proyección futura es una extensión de su realidad, pero es aún no vivenciada, sino proyectada imaginariamente. Si uno aplica una evaluación real de sus cualidades se espera que su proyección futura se encuentre en función de esta evaluación realista.

Los estudiantes con bajo rendimiento investigados expresan: proyecciones inmediatas de tipo académico (estudiar, esforzarse, aprobar, etc.), y profesional (obtener una profesión), proyecciones instrumentales en relación con la familia (expectativas laborales para ayuda económica a la familia de origen), proyección de tipo familiar (tener una familia, tener bebés), hasta dificultades para imaginarse el futuro (expectativas difusas o carencias de expectativas), ansiedad y excesiva preocupación por el futuro, y otros (que engloba a: viajar, expectativas de éxito, y de cambio de personalidad).

La tendencia general es que en los “colegios periféricos” de la ciudad la preocupación futura (al igual que en el presente) siguen siendo los “problemas económicos”. Por eso tienen “proyecciones instrumentales” en relación con su familia de origen, “desean trabajar para..., o desean tener dinero para...”.

Además varios estudiantes de estos colegios presentan, también, “carencia de expectativas”; con la consabida dificultad para imaginarse el futuro. Mientras que en el

colegio ubicado en el cercado de la ciudad abundan las “expectativas de tipo académico y profesional” y “respuestas optimistas”, de éxito, y de superación; no obstante, a nivel familiar se expresan reacciones negativas y de rechazo a sus familias (tienen la expectativa de vivir solas, para evitar que sus parejas se comporten como sus padres). Este último “reclamo” no existe en los “colegios periféricos”.



CONCLUSIONES

- Primera:** Los estudiantes de bajo rendimiento, investigados por la metodología cualitativa implementada en el presente estudio, presentan en su sistema de “autopercepción social”, en términos genéricos, atribuciones relacionadas con el locus de control externo y desesperanza, como formas “negativas” de entenderse a sí mismos, y a su realidad social; que afectan a su motivación para el estudio.
- Segunda:** Apelando a su función motivadora, la importancia y el significado que tiene “el estudio” es relativa, de acuerdo a la ubicación geográfica y el estrato socioeconómico de los colegios investigados. Para los colegios urbano-marginales, “el estudio”, al parecer, tiene un significado difuso y poco claro; ya que dentro de sus expectativas no se encuentra el logro académico, pero sí se presentan expectativas “urgentes” de cubrir sus necesidades básicas. Por el contrario, en el colegio de la Arequipa Metropolitana, el estudio tiene relación con sus expectativas de logro, asociadas a, los valores, el conocimiento, y la solución de problemas sociales.
- Tercera:** El sistema atribucional de los estudiantes de bajo rendimiento investigados, se caracteriza básicamente por la presencia de elementos propios tanto del locus de control externo como del interno. Las dimensiones del locus de control externo se manifiestan porque con frecuencia son inestables en su presentación y se encuentran fuera del control del sujeto. Una muestra de estos

factores atribucionales son: los problemas relacionados con los profesores, la falta de condiciones en casa, y la suerte. Mientras que el locus de control interno es variable, se expresa tanto a través de la inestabilidad como de la estabilidad, y que puede ser controlado o no. Las dimensiones con mayor presencia son: la falta de habilidades cognitivas, y la falta de motivación.

Cuarta:

Si la falta de motivación es un factor que se presenta en todos los colegios de la muestra, demostrando la presencia del locus de control interno; el factor atribucional, “falta de habilidades cognitivas” se encuentra de forma clara en el colegio del cercado de la ciudad, donde cobra mayor importancia, como hemos visto, “el estudio”. Mientras que el factor atribucional, “la suerte” (o azar), reconocido de forma impersonal, cobra mayor importancia en los colegios urbano-marginales. Lo que implicaría que el “locus de control externo estaría presente con mayor intensidad en los colegios urbano marginales; y el “locus de control interno”, con cualidades “invalidantes” (falta de habilidades cognitivas) en el colegio del cercado de la ciudad.

Quinta:

Es poco frecuente recurrir al profesor, como recurso de apoyo, cuando los estudiantes investigados tienen problemas académicos. No obstante cuando lo hacen, sobre todo en los dos primeros años de la secundaria, esperan que éstos, brinden confianza, no los traicionen, y no critiquen su comportamiento. Precisamente sus

deseos se ubican a favor de las “expectativas de tipo relacional”; que expresan necesidad de empatía, comprensión, buen trato, y amistad, con sus profesores.

Sexta: Ante los resultados negativos de su rendimiento académico, y los problemas propios del estudiante en relación a su contexto; las reacciones se dividen de manera proporcional entre, reacciones adaptativas y reacciones no-adaptativas de desesperanza y pesimismo ante su realidad. En el ámbito escolar, estas reacciones no-adaptativas se expresan por, falta de persistencia, falta de control de impulsos, y reacciones negativistas y resignadas.

Séptima: Hay dos tipos de consecuencias cuando el estudiante obtiene constantemente bajas calificaciones; las primeras ubicadas en el “mundo externo” del estudiante; tales como: problemas en el entorno familiar y reacciones punitivas de los padres hacia el alumno. Mientras que entre las consecuencias propias del “mundo interno” del estudiante, se presentan las expectativas de ineficacia y las reacciones de desesperanza. La “culpa” frente a los problemas familiares es otra reacción interna y particular del colegio del cercado de la ciudad; más no así de los colegios urbano-marginales, que a su vez presentan con mayor frecuencia el castigo físico, sobre todo en los primeros años de secundaria.

Octava: Las “relaciones entre pares” en los colegios mixtos, desde la perspectiva de género, es generalmente conflictiva en los dos primeros años de secundaria; posteriormente se hacen más armoniosas de forma paulatina, llegando incluso al enamoramiento, y reemplazando a los padres como principal agente de socialización.

Novena: La discriminación académica (que distingue a los estudiantes por su rendimiento escolar) se presenta en aquellos colegios donde predomina “el logro académico”. En nuestro estudio, esto está refrendado por el colegio del Cercado de Arequipa, con mejores recursos económicos. Mientras que en los colegios periféricos de la ciudad, predominan las relaciones interpersonales entre iguales. Esto implicaría, que la discriminación de tipo académica sólo está presente cuando los estudiantes sienten que en su entorno se da importancia a este aspecto. Por otro lado, es probable que en los colegios periféricos, no sientan esta presión, ni la discriminación de tipo académico; por tanto las relaciones interpersonales entre compañeros pasan a ser prioridad.

Décima: La comunicación familiar o es escasa o se encuentra distorsionada por patrones de comportamiento aversivos y violentos, especialmente por parte del padre; que configura un sistema familiar autoritario, machista, e inestable, por las relaciones conyugales y forma de crianza de los hijos. Dentro de este contexto, son frecuentes, las amenazas de separación entre la pareja conyugal.

Décimo primera: De acuerdo a la percepción de los estudiantes investigados, los principales problemas que aquejan a sus familias son: los problemas económicos, los problemas de comunicación, y el comportamiento de los hijos. Esto último indica, que los estudiantes “creen” que se constituyen en la causa de los problemas del hogar, generando posiblemente un “sentimiento de culpa” en las relaciones con los padres.

Décimo segunda: Las expectativas relacionales con sus padres, se orientan, en primer lugar, a través de las demandas de “tipo afectivo”, con expresiones comunicacionales verbales y no-verbales de aceptación, comprensión, cariño, y tolerancia. Además de las demandas de “integración familiar”, de cambio de “formas de pensar de los padres”, y de “mejora económica”.

Décimo tercera: Aproximadamente desde tercero de secundaria, hacia arriba, se observa una evaluación negativa del “autoconcepto académico”. Mientras que en los dos primeros años no se observa claramente el autoconcepto académico; sino por el contrario se observa un autoconcepto de la personalidad y de las relaciones interpersonales, con rasgos negativos. Además, la evolución del autoconcepto se orienta desde niveles negativos, y probablemente difusos; hasta la percepción más clara y “equilibrada” en los años superiores, con una tendencia a valorar las relaciones de amistad entre iguales.

Décimo cuarta: Las metas y proyección futura de los estudiantes investigados, se encuentran en relación a su momento presente. En los estudiantes del Cercado de la ciudad, con mejores recursos económicos, abundan las expectativas de logro académico y profesional, y respuestas de éxito y de superación. Mientras que en los colegios “periféricos”, con bajos recursos, tienen expectativas “instrumentales” de apoyo y colaboración de tipo económico hacia sus familias de origen; además de las dificultades para imaginarse el futuro que se traducen, estas últimas, como carencia de expectativas o expectativas difusas.



PROPUESTAS Y SUGERENCIAS:

1. Implementar investigaciones intentando profundizar el panorama de hallazgos develados o sugeridos por el presente estudio. Intercambiando metodologías cualitativas o cuantitativas; con la intención de seguir comprendiendo con mayor claridad al estudiante de bajo rendimiento. Un estudio interesante sería por ejemplo, comparar el sistema autoperceptivo tanto de los estudiantes de buen rendimiento con los de bajo rendimiento; además es útil verificar el sistema de autopercepciones con la realidad externa de los mencionados estudiantes. Otro estudio interesante sería extender la investigación a más colegios representativos de su estrato social, para verificar sus diferencias; así como el estudio de las percepciones de género entre estudiantes hombres y mujeres. Es útil también, incorporar la categoría de “autoconcepto académico”, para verificar los hallazgos sugeridos por este estudio, ¿el autoconcepto académico es mayor en los últimos años de secundaria?, ¿cuáles son las características de este autoconcepto en los años de primaria?, y es más, ¿qué estrategias podemos utilizar para incrementar el autoconcepto académico, dentro de su función motivadora?.
2. Diseñar, adaptar, e implementar, en base a la construcción teórica sobre el tema, planes y programas que ayuden a la rehabilitación del estudiante con bajo rendimiento; tomando como base la reconstrucción de su sistema perceptivo y la motivación escolar. Sobre este tema a lo largo del tiempo, se han realizado esfuerzos para mejorar la motivación escolar. Son conocidos los programas de Brophy y Kher (1986), para aumentar la “motivación para aprender” (citado por Beltrán y Bueno, págs. 269-272) (Ver anexo 7); así como en base a trabajos de otros estudiosos, Beltrán y Bueno recopilan estrategias para: revertir la “desesperanza aprendida” (Ver anexo 8), desarrollar “la motivación intrínseca” (anexo 9), estrategia para cambiar “las

atribuciones causales negativas” (anexo 10). Es preciso anotar, que las mencionadas estrategias están centradas en la “percepción de los estudiantes” (en su mundo interior); existiendo otras estrategias, correspondientes a otros enfoques que han contribuido a la superación de los estudiantes; por ejemplo son útiles las estrategias que enfatizan: los “incentivos metodológicos”, “incentivos sociales”, e “incentivos tecnológicos”, descritos en los “tipos de intervención motivacional” (anexo 11). Así mismo son útiles las “líneas de acción” planteadas por Ames y Ames (1991) (citado por Beltrán y Bueno, pág. 275) (Ver anexo 12).

3. Profundizar en la epistemología cualitativa de la investigación, con la intención de comprender el comportamiento humano de manera más profunda, intentando explicar lo singular y la subjetividad de la persona y los fenómenos que lo relacionan. En este sentido, antes que la confrontación objetiva y matemática del fenómeno, la epistemología cualitativa reclama, la interpretación teórica de los fenómenos, especialmente los de tipo social, intentando darles un sentido o significado, más allá de la realidad inmediata y aparente.
4. Fomentar una educación “más comprensiva”, “múltiple”, y “humanizada”, que no esté enfocada sólo en los aspectos académicos y sus resultados de tipo cuantitativo (las notas); y que busque el desarrollo de una “identidad” plena y autónoma de los estudiantes. En ese sentido, la educación debe asumir su rol formativo de personalidades, donde el estudiante asimila experiencias cognoscitivas y afectivas que orientan su comportamiento. Sobre este tema incorporamos en la sección anexos el artículo “El rol de la educación en la construcción de la identidad” (ver anexo 13).

ANEXOS



ANEXO 1: **PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

PLANTEAMIENTO TEÓRICO

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. ENUNCIADO DEL PROBLEMA

Autopercepción social y atribuciones cognoscitivas, como factores motivacionales que influyen en el bajo rendimiento escolar.

1.2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Se trata de una investigación de tipo cualitativa, que se enmarca en lo que se denomina, “estudio de caso”; y que se propone, en primer lugar, identificar a los estudiantes con bajo rendimiento escolar. Y en seguida se explora, a profundidad, en términos cualitativos, la percepción de los estudiantes frente a su propio rendimiento académico, frente a sí mismos, y frente a los diferentes agentes sociales, como factores cognoscitivos, que influyen en la motivación para el estudio.

Dentro de los factores cognoscitivos, además de los elementos mencionados, intentaremos encontrar además, los fenómenos atribucionales de locus de control y desesperanza; que tiene como objeto determinar las expectativas futuras y la ubicación de la atribución. La investigación del sistema de autopercepción se realizará a través de la técnica de "grupos de discusión" o “focus group”, además se aplicará la técnica de “análisis de contenido” a partir de las respuestas a los reactivos de un test de “frases incompletas” (“Yo pienso, yo siento”), y respuestas al cuestionario de “atribuciones causales”.

Estas técnicas cualitativas, pensamos, nos permitirán comprender la dinámica cognoscitiva del estudiante con bajo rendimiento académico.

INTERROGANTES BÁSICAS:

Este estudio nos permite plantear las siguientes interrogantes:

¿Cuál es la percepción de los estudiantes, respecto a su propio rendimiento académico?

¿Qué percepción tienen de su colegio?

¿Cuál es la percepción que tienen de su grupo familiar?

¿Qué percepción tienen de sus compañeros de clase?

¿Cómo se perciben a sí mismos?

¿Qué expectativas tienen los estudiantes, acerca de sí mismos y de su futuro?

¿A qué factores, eventos,, o problemas, atribuyen su bajo rendimiento académico?

1.3. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO:

Existe evidencia empírica sobre la importancia de los factores cognitivo - motivacionales, como recurso interno, que influye determinadamente sobre el rendimiento escolar (véase el análisis de antecedentes investigativos en el presente estudio).

Esta investigación recoge estos resultados, y plantea la tesis central, que los estudiantes con bajo rendimiento académico que tienen determinadas características, generalmente desadaptativas, en su sistema de autopercepción social y en sus atribuciones cognoscitivas, que no permiten un buen desenvolvimiento, a nivel académico, en su centro educativo.

Nuestro estudio se concentra en investigar el sistema autoperceptivo y atribucional, y por ende motivacional de los estudiantes con bajo rendimiento. Se describirá en primer lugar, la autopercepción del estudiante hacia sí mismo, y los agentes sociales que le rodean; y en segundo lugar, estudiaremos los factores atribucionales denominados: "locus de control", y "desesperanza".

En el primer caso, entendemos por "sistema de autopercepción social" a la percepción (o interpretación) que tiene una persona (o colectivo) sobre sí misma y la realidad social que lo rodea. Este término genérico englobaría también, de forma dinámica e integrada, a las atribuciones cognoscitivas, objeto también de nuestro estudio.

En el caso de los estudiantes con bajo rendimiento académico, su realidad inmediata lo constituyen: su familia, y su colegio, donde se encuentran sus profesores y amigos o compañeros de estudio. Esta investigación subraya la importancia de la relación con estos agentes sociales; y explora "qué es lo que piensa y siente" esta población de estudiantes respecto a los agentes mencionados.

Este problema de investigación, donde pretendemos descubrir el sistema de autopercepción social de la población de estudiantes, creemos que es susceptible de ser investigado con éxito por la metodología cualitativa, que incluye el "estudio de caso" como método, y el "grupo de discusión", así como el "análisis de contenido" como técnicas, con el objeto de profundizar en las creencias, voliciones, y modos de pensar y sentir.

En segundo término, el concepto "atribución cognoscitiva" viene a ser la respuesta personal que da un individuo de sus éxitos o fracasos; si atribuyen sus éxitos al medio externo (y no hacia sí mismos, como debería ser) y sus fracasos a sus condiciones individuales (o falta de habilidad personal); entonces estaríamos hablando de un estudiante que tendrá poca persistencia a enfrentar dificultades académicas; en consecuencia el estudiante tendrá escasa motivación y bajo rendimiento. Este fenómeno de localización de las respuestas personales, se denomina técnicamente como "locus de control".

El "locus de control", lo definimos como un recurso interno que permite tener la convicción de controlar o no el medio ambiente que rodea al individuo. En última instancia este elemento puede dar la confianza al estudiante de que logra controlar su contexto. En

caso contrario, si el estudiante percibe descontrol, surgirá la desconfianza de sus propios recursos o habilidades.

En términos descriptivos, si el estudiante percibe que sus éxitos no se deben a sus propias habilidades, sino al medio externo (por ejemplo la suerte); entonces tendrá la convicción que en esa tarea o actividad no tiene ningún tipo de control. Disminuirá, en consecuencia, la motivación, y es más, se sentirá desesperanzado, con el consiguiente bajo rendimiento.

Por ese motivo, este estudio pretende asociar el locus de control con la determinación de los niveles de desesperanza. La idea central, respecto al factor atribucional, es, que los estudiantes con bajo rendimiento académico, a nivel cognoscitivo, perciben que no tienen control sobre su medio ambiente, el control se encuentra fuera de ellos (control externo), y además se encontrará que hay patrones de desesperanza en su visión sobre la realidad. Por tanto, sus expectativas serán negativas frente a sí mismos y su futuro, y su motivación y rendimiento académico también se verán disminuidos.

Creemos finalmente que es importante relacionar todos estos fenómenos de estudio (sistema de autopercepción social y fenómenos atribucionales de locus de control y desesperanza), con la edad de los estudiantes y el sexo. Las investigaciones describen dramáticos cambios de la autopercepción en la época adolescencial, además de los conocidos cambios físicos. Por ejemplo, Broughton (1978), Selman (1980) (en Arancibia, Herrera y Strasser, pág. 180), nos indican que durante los primeros años de la vida escolar cobra mayor importancia la percepción de los aspectos físicos antes que los psíquicos. Posteriormente, hacia los 7 años, se instala la importancia de la percepción psicológica, y se empiezan a comparar con los demás detectando sus propias habilidades que les permita competir. Además descubren, algo muy importante, que los demás tienen su propia percepción acerca de las habilidades y defectos del niño.

En otros términos, los niños luego de la edad de 7 años descubren que el Otro tiene una percepción particular de los primeros y que logra influir sobre ellos. Por ese motivo es importante conocer ¿cuál es la percepción que tiene el niño sobre los demás (padres, maestros, y amigos)?, sabiendo que este niño tiene conciencia de que los demás están aprobando sus comportamientos o lo están desaprobando.

La presente investigación considera dentro de la población investigada, a estudiantes que se encuentran luego de los 8 años de edad, con plena conciencia autoperceptiva. Y pretende descubrir diferencias de género en la percepción de los demás, de sí mismos, y de su rendimiento académico.

Los resultados del estudio reconocerán, en primer lugar, una premisa importante, la existencia de percepciones individuales y sistemas motivacionales diferentes entre los estudiantes. En consecuencia, sugerirá que los objetivos de la política educativa deben adecuarse a las características de la población escolarizada, particularmente en lo que respecta a las motivaciones y expectativas de los estudiantes.

Como menciona Díaz, C. (1992) (en Buendía, Colás, y Hernández, pág. 319), un fenómeno como el "fracaso escolar" puede entenderse en buena medida como el resultado de políticas educativas poco atentas a las realidades subjetivas sociales subyacentes al proceso educativo.

En segundo lugar, esta investigación puede ser útil en la orientación e implementación de programas de mejora del rendimiento escolar; con la participación de maestros, compañeros, y padres; reflexionando sobre el vínculo de las percepciones y expectativas del estudiante con los agentes sociales involucrados.

Si consideramos, que la motivación varía de acuerdo a edad, y sexo, (sin mencionar el nivel socioeconómico que es un factor igual de importante); este estudio pretende estimular la construcción de instrumentos diferenciados sobre, por ejemplo: ¿cómo desarrollar las

expectativas positivas de los estudiantes, disminuyendo la desesperanza en estudiantes de primaria o de secundaria?; ¿cómo mejorar la motivación intrínseca, como resultado del desarrollo del locus de control interno?, etc.

2. MARCO CONCEPTUAL

La presente investigación considera pertinentes los conceptos o proposiciones siguientes: en primer lugar, “ la investigación cualitativa en el ámbito de la ciencias sociales”, “la comprensión del estudiante con bajo rendimiento”, como proposiciones previas que nos ayudarán a entender el tipo de investigación. Luego vendrán las categorías propias de la investigación en sí, el “sistema de autopercepción social” y “atribuciones cognoscitivas”; como base conceptual para describir posteriormente los efectos, si son desarrollados de forma negativa, en los estudiantes con bajo rendimiento académico. Un concepto "puente" entre los factores de orden cognoscitivo y el comportamental, es el de “motivación”. Este último, también se le describe, con su respectiva tipología, equiparándolo con los conceptos de atribución cognoscitiva, y su aplicación al ámbito educativo.

➤ LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES:

A pesar que muchos investigadores creen que la investigación cualitativa es una modalidad más dentro del panorama de la investigación, que se caracteriza por sus particularidades en la recolección de los datos; ésta percepción ha ido cambiando paulatinamente al reconocer el nacimiento de un nuevo paradigma dentro de las ciencias, que influye no sólo sobre las formas de generación del conocimiento científico, sino sobre los fundamentos de

concepciones epistemológicas que están de acuerdo con la tradición de la investigación, que ha sido influida por el positivismo.

Para tener una idea de las diferencias que se encuentran entre ambos paradigmas, podemos anotar que la investigación positivista busca como requisitos indispensables, la objetividad y la neutralidad. Mientras que la investigación cualitativa por el contrario construye un aparato conceptual en base a la subjetividad del investigador; considerando sus ideas e intuiciones como importantes en la producción del conocimiento.

La concepción cualitativa sugiere, que es imposible la verdad ascéptica y objetiva, especialmente en la realidad humana y social. El “compromiso vivencial” del investigador se hace necesario, entonces, a través de la construcción teórica que realiza éste, de forma permanente y reflexiva.

De esta manera, a través de la investigación cualitativa se recompone el estatus de las ideas, se reconoce, en otros términos, el lugar preeminente de la producción teórica en la construcción del conocimiento.

La oposición que existe entre las concepciones cualitativa (y subjetivista) y lo que podríamos denominar, como concepciones cuantitativas (y objetivistas), coloca sobre el tapete las metodologías de investigación utilizadas en las ciencias físicas y sociales. Así el sociólogo español J. Ibañez (citado por Gonzáles, pág. 17), expresa lo siguiente:

El pensamiento objetivista que más o menos se inspira en la epistemología de Newton, tenía sentido para éste porque los objetos del sistema solar que él investigaba son muy poco subjetivos, y la investigación de Newton los afectaba muy poco también... Es lógico que alguien que investiga sistemas muy objetivos... implícitamente siga el principio de la objetividad. Pero los investigadores sociales, los sociólogos, psicólogos, lingüistas, psicoanalistas, los semióticos, se encuentran

con objetos que son sujetos con la misma capacidad distincional y objetivadora que ellos mismos.

La investigación en la ciencias sociales tiene evidentemente diferencias con la otras ciencias consideradas como “duras”. Gonzáles Rey (pág.18) aporta en ese sentido mencionando que:

...la ciencia no es sólo racionalidad, es subjetividad en todo lo que este término implica, es emoción, individualización, contradicción, en fin, es expresión íntegra del flujo de la vida humana, que se realiza a través de sujetos individuales, en los que su experiencia se concreta en la forma individualizada de su producción.

La “subjetividad”, viene a ser en última instancia, el objeto de estudio de las ciencias sociales, incluyendo obviamente a la psicología. La “subjetividad” la podemos entender como un “sistema de significaciones” y “sentidos subjetivos” en que se organiza la vida psíquica de las personas y de la sociedad (Gonzáles R. Pág. VIII).

Sólo podemos darle un real sentido, o aproximarnos a su significado, con una epistemología que considere estos fenómenos en toda su amplitud; considerando su dinámica de naturaleza cualitativa (opuesta a lo cuantitativo).

Principios del enfoque cualitativo:

De acuerdo a Gonzáles R. (pág. 21), el enfoque cualitativo dentro de la investigación, se basa en tres principios, que tienen importantes consecuencias metodológicas:

1. El conocimiento es una producción constructivo-interpretativa:

“Conocer”, no implica simplemente dar cuenta de una suma de hechos definidos por constataciones inmediatas del momento empírico; se necesita de la “interpretación” para dar sentido a lo que se observa.

La interpretación es un proceso en que el investigador “integra”, “reconstruye”, y “presenta” los diversos indicadores obtenidos, de manera teórica y reflexiva. Esta interpretación, a decir de Gonzáles (pág. 21), no reduce la riqueza y diversidad de lo estudiado a categorías preestablecidas que dan significado a las manifestaciones singulares de lo estudiado en los términos de las categorías invariables de los marcos teóricos asumidos.

La interpretación no se subordina a los marcos teóricos preestablecidos; sino que se concreta al estudio específico del objeto de investigación. La teoría preestablecida es sólo un momento del estudio. El “verdadero” significado lo debe de dar el curso de las ideas del investigador que combina sus vivencias con las construcciones teóricas propias y referenciales del investigador; con el objetivo de develar “zonas de sentido ocultas por la apariencia” (conceptos aplicados por Gonzáles, pág. 22).

2. La producción del conocimiento tiene carácter interactivo:

La interacción está dada por el vínculo que se debe instalar entre el investigador e investigado, especialmente en las ciencias humanas. El escenario de la investigación debe considerar esta relación, y el vínculo de carácter interpersonal entre los mismos participantes cuando se trata de trabajos grupales.

En consecuencia, se otorga valor especial a los diálogos entre los participantes (el investigador también es un participante); en los cuales los sujetos se implican emocionalmente y comprometen su reflexión en un proceso de informaciones significativas.

Este carácter interactivo conduce a reivindicar la importancia del contexto y de las relaciones entre los sujetos, como momentos esenciales para la develar la cualidad del conocimiento estudiado.

3. La singularidad como nivel legítimo de la producción del conocimiento:

Si bien las concepciones científicas tradicionales, trabajan con individuos que expresan conductas objetivas no hallándose diferencias significativas entre ellos; además de que se legitima por la cantidad de los sujetos estudiados, reivindicando antes que al sujeto al número y la operación matemática.

La investigación cualitativa, por el contrario, reivindica la “singularidad”. Se estudia a los individuos como “forma única y diferenciada de constitución subjetiva” (Gonzáles, pág. 23). Este tipo de estudio se legitima por la cualidad de la expresión, por lo que es el sujeto individual, antes que por el número de sujetos. Gonzáles (op. Cit.) aclara que, la legitimación del conocimiento se produce por lo que significa una construcción o un resultado en relación con las necesidades actuales del proceso de investigación.

Propósitos de la investigación cualitativa:

Tradicionalmente se entiende que la investigación científica persigue los objetivos de la predicción, la descripción, y el control. Estas tres dimensiones no responden a los propósitos de la investigación cualitativa. El estudio de la subjetividad está orientado más, como dice Gonzáles, R. (pág. 31), a la “elucidación”, al “conocimiento”, de los complejos procesos que constituyen la subjetividad. Este conocimiento de la naturaleza del fenómeno, a su vez permite la “comprensión” del proceso o de su dinámica.

En el ámbito psicológico, así como en las demás ciencias sociales, la investigación cualitativa se define por la “exploración” o búsqueda, y la “explicación” de procesos que

no son accesibles a la experiencia. La idea es, si los fenómenos “subjetivos” se expresan de alguna manera y de forma limitada en la experiencia (o en las conductas que se manifiestan de forma objetiva), es preciso “darle sentido” a estos fenómenos; ya que su verdadero significado se encuentra “oculto” o “encubierto”, siendo su naturaleza opuesta a lo objetivo. La única opción que permite su comprensión, es la reflexión teórica por parte del investigador y no simplemente la recolección empírica y el tratamiento cuantitativo de los datos.

La producción del conocimiento en la investigación cualitativa:

La reflexión teórica, dentro de la investigación cualitativa, pretende descubrir “la cualidad” que, a decir de Gonzáles R. (pág. 31), no aparece de forma inmediata a la experiencia ni se puede construir por vía inductiva.

Por el contrario, la “construcción del investigador” combina los hechos encontrados con su “experiencia previa”; que a manera de “esquemas conceptuales”, si bien preestablecidos, se tienen que aplicar a la vida práctica de forma dinámica, utilizando la lógica deductiva. En consecuencia, un “investigador constructivista” integra dos mundos de forma dinámica, el conceptual y el empírico; si bien “recoge” los datos de la realidad empírica a través de la inducción, coloca un especial acento en la conjetura y la reflexión teórica de naturaleza deductiva.

Y es más, esta lógica deductiva está presente en todos los momentos del proceso investigación; no se trata que dentro de la secuencia está primero “la recolección de los datos”, y luego la teoría; sino que la primera no tendría sentido sino converge en el pensamiento del investigador, sino se aplica a la vez el pensamiento y la vivencias del protagonista de la aventura de investigar.

El lugar del estudio de caso en el enfoque cualitativo:

El “estudio de caso” lo podemos considerar como un momento esencial en la producción del conocimiento; incluye el estudio de un solo individuo, un grupo, o toda una sociedad. Fueron los antropólogos los primeros que aplicaron este tipo de método en sus crónicas acerca de tribus primitivas. Posteriormente los sociólogos también lo aplicaron en el análisis de las organizaciones modernas (por ejemplo, las aplicaciones al área de los servicios de la salud) y los estudios acerca de los movimientos políticos.

El planteamiento antropológico implica estudiar el comportamiento humano en su medio ambiente natural; reduciendo al mínimo la manipulación del ambiente por parte del investigador. Por el contrario, el investigador “participa” en el estudio involucrándose con los sujetos investigados.

Por ese motivo, dentro de la terminología común sobre el tema, a la investigación cualitativa, algunos autores, lo denominan también “observación participante”, “observación directa”, “trabajo de campo”, “investigación naturalista”, y algunos “estudio de caso” (véase Babbie E. Pág. 258).

El “estudio de caso” lo podemos considerar como una metodología eficaz para explorar a profundidad un “objeto” (sujeto o un conjunto de sujetos), con fines explicativos y comprensivos. Si bien no es limitado sólo a la investigación cualitativa, es probablemente donde mejor se expresa.

Modalidades de estudios de caso:

De acuerdo a Stake, 1994 (citado por Buendía, L. Colás, P. y Hernández, F. Pág. 257) en el estudio de caso se puede identificar tres modalidades de estudio.

- *Estudio de casos intrínsecos:*

Aquí el caso estudiado es representativo o puede ilustrar un rasgo o problema particular que se desea investigar. No se pretende la creación de teorías o comprender constructos abstractos; sino que interesa un caso concreto con sus respectivos fenómenos intrínsecos.

- *Estudio de casos instrumentales:*

Pretende aportar sobre algunas cuestiones teóricas. El caso puede ser típico o no. La elección del caso permite la comprensión de aquello que nos interesa.

- *Estudio de casos colectivos:*

Se estudian varios casos conjuntamente con el objeto de indagar dentro del fenómeno, la población, y las condiciones generales. Los datos obtenidos no siempre manifiestan características comunes. Pueden ser redundantes o variados, similares o distintos. Se eligen porque se piensa que la comprensión de ellos llevará a un mejor entendimiento teórico, al ser más extensiva la recolección de información.

Nuestro estudio explora fenómenos subjetivos de una muestra supuestamente heterogénea, de tres colegios de la localidad. Cada centro educativo es un caso, lo que hace que utilicemos específicamente, de acuerdo a las categorías de Stake, el “estudio de casos colectivos” por la elección de los sujetos; y por el propósito –aportar en la comprensión teórica del fenómeno, sin necesidad de que los casos sean típicos o no- estaríamos aplicando el “estudio de casos instrumentales”.

➤ HACIA LA COMPRENSIÓN DEL ESTUDIANTE CON BAJO

RENDIMIENTO:

Esta es una de las grandes preocupaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tanto las autoridades educativas, así como los padres, estudiantes, y profesores, tienen la expectativa de que los estudiantes –principal protagonista de este proceso- asimilen, aprendan, y se beneficien de la educación recibida.

El resultado de la educación, si se lleva en condiciones óptimas, se vería expresada por el buen rendimiento académico del estudiante, graficada sobre todo, por las notas o calificaciones obtenidas en los cursos. En consecuencia, todos los agentes educativos, en nuestra sociedad, se encuentran concentrados en el producto de la enseñanza-aprendizaje, las notas.

Este viene a ser el referente inmediato, para catalogar a los estudiantes de: buen rendimiento, regular, y bajo rendimiento, académicos. Las notas son la expresión inmediata y decisiva para saber si un estudiante tiene o no un buen rendimiento, y por consiguiente ha aprovechado o no su situación de estudiante.

En realidad se trata de un criterio reduccionista e instrumental; que sólo persigue la productividad, la calidad final, sin considerar que se trata de todo un proceso donde intervienen, de acuerdo Brueckner y Bond (1969), (citado por Adell, M. Pág. 25):

- El alumnado y el conocimiento que tiene de su progreso.
- El conjunto de profesores que programan la actividad escolar.
- La administración educativa, que procura un mejoramiento de la calidad del sistema.

- Los progenitores y el seguimiento que hace la familia de la marcha escolar de los hijos.
- La sociedad, que valora la eficacia del funcionamiento de los centros educativos.

Abordar el tema del “rendimiento académico” es sumamente complejo porque interactúan, como hemos visto múltiples variables. Así Pérez-Serrano en 1981 (citado por Adell, M. Pág. 26) reflexionó acerca del rendimiento académico, diciendo que:

“...se trata de un constructo complejo y que viene determinado por un gran número de variables y las correspondientes interacciones de muy diversos referentes: inteligencia, motivación, personalidad, actitudes, contextos, etc. Es pues un producto multicondicionado y multidimensional”.

No obstante, a través de tiempo existen la tendencia a considerar el indicador más aparente y recurrente del rendimiento académico, “las notas”. Rodríguez Espinar (1982) (citado por Adell, M. Pág. 27) considera que “las notas” se constituyen en una realidad que se nos impone sobre cualquier otra, pues las calificaciones constituyen en sí mismas “...el criterio social y legal del rendimiento del alumnado”; cumpliendo incluso una función de pronóstico, con la intención de saber cuál será el rendimiento de determinados estudiantes en el futuro.

En este sentido, cabe preguntarse: si ¿la nota refleja fielmente lo que ha aprendido el estudiante?, y es más, ¿considerando que la nota es producto de un conjunto de actos producidos en primer lugar por el estudiante, y en un segundo lugar por el profesor que califica, esta interacción conductual considera los procesos encubiertos que se transforman en el estudiante en situación de aprendizaje?, ¿la nota no reflejará simplemente un

resultado limitado, un período transitorio, que responde a estímulos específicos elaborados por el profesor, que percibe (de acuerdo a su experiencia personal) la pertinencia o no de determinados reactivos sin considerar los niveles de significado que puede tener para el estudiante algunos temas?.

Adell coincide mencionando lo siguiente:

“La nota no siempre recoge el grado de participación e implicación del alumnado, la atención prestada, la predisposición a aprender, el posicionamiento del estudiante frente a la asignatura, el grupo-clase, el colectivo de compañeros, frente al centro, el profesorado, etc.”

Y agrega especificando aún más la implicación de los factores individuales:

“...Puede ser que - a la hora de poner las notas- no se consideren suficientemente los procedimientos utilizados, la capacidad para expresarse, para razonar, para aplicar lo aprendido a nuevas situaciones”.

(Adell, M. Pág. 27)

Si la educación contemporánea considera tres factores de aprendizaje, a saber: los cognoscitivos, los procedimentales, y los actitudinales; la valoración cuantitativa a través de la nota, estaría calificando más el factor cognoscitivo, de forma limitada por lo demás, dejando de lado las otras dimensiones.

Quizá por ese motivo, Adell (pág.27) sugiere que se deben considerar “otros rendimientos”, los de carácter psicológico, de bienestar o malestar, de satisfacción o

insatisfacción, del estudiante acerca de sus propios aprendizajes. Estos rendimientos obviamente, no serían medidos por una calificación cuantitativa.

La propuesta de este autor (Adell, M.), coincide con la esencia de este estudio. Adell (pág. 28) plantea:

“...el bienestar académico no puede dejar de ser valorado como un componente importante del rendimiento. No sólo porque resulta difícil de disociar de las notas, sino porque aquél bienestar (o malestar) puede estar actuando como motivación del aprendizaje y puede ir conformando determinadas actitudes (positivas o negativas) hacia la intervención educativa del profesor”.

En consecuencia, “el rendimiento del estudiante” debemos de observarlo como un proceso que implica la interacción entre las características personales del estudiante y los factores ambientales. Que considera variables, cognoscitivas, procedimentales, y actitudinales. Y que no puede ser medido sólo con la valoración cuantitativa (las notas), sino como plantea Adell, con técnicas (cualitativas) que recojan los niveles de bienestar del estudiante frente a su propio rendimiento.

El enfoque de Adell concuerda con la presente investigación. Los niveles de bienestar estarían expresados, en parte, en las creencias o percepciones (sistema autoperceptivo) que tiene el estudiante acerca de su propio rendimiento en la escuela. Creencias falsas o no, atribuciones cognoscitivas adaptadas o desadaptadas, influyen directamente sobre la motivación del estudiante y sus logros en el mundo académico.

➤ **EL SISTEMA DE AUTOPERCEPCIÓN SOCIAL Y LAS ATRIBUCIONES COGNOSCITIVAS COMO FACTORES MOTIVACIONALES EN LOS ESTUDIANTES:**

Un sistema de autopercepción social está constituido por un conjunto organizado, dinámico, y coherente, a la vez de conceptos, actitudes, deseos, expectativas, voliciones, y valoraciones. (Díaz, C. Modelos de Autopercepción Social entre alumnos de 8° de EGB. 1992. En Buendía, Colás y Hernández, pág. 315-319).

En última instancia, el “sistema de autopercepción social” es, como mencionamos en el acápite anterior, la percepción (o interpretación) que tiene una persona (o colectivo) sobre sí misma y la realidad social que rodea al individuo o grupo.

La persona se define en base a su sistema de autopercepción, que si bien parte de la realidad externa cobra autonomía en su interior. Con razón Díaz, C. (Op.cit.) afirma que, el sistema de autopercepción social configura “la imagen de uno mismo en el mundo”. Y sugiere, que se pueden encontrar aspectos genéricos que el individuo comparte con su comunidad; al afirmar que, un "modelo" de autopercepción social es una forma típica de una parte de los miembros de un colectivo social, de verse a sí mismos y a la realidad.

En el ámbito escolar, donde el educando se encuentra entre la niñez y la adolescencia, los principales agentes sociales se ubican en el contexto de su familia y el colegio; donde se encuentran los padres, profesores, y amigos, respectivamente. Este medio social influye sobre los estudiantes. Estos últimos "metabolizan" esta influencia, configurándose el sistema autoperceptivo de los estudiantes que varía innumerables veces de acuerdo a la experiencia y la edad.

Díaz, C. afirma respecto a esto último que, "es en la adolescencia cuando, en paralelo con las transformaciones fisiológicas características del período, se produce la transición entre el esquema infantil de percepción de la realidad y el modo de percepción adulto de esa realidad." (ídem, pág. 316)

Ciertamente, con estas aseveraciones, podemos afirmar que, un tipo de sistema de autopercepción de la sociedad va a influir con mayor certeza, que las influencias externas, en el comportamiento del ser humano. Los escolares por ejemplo, van a subordinar su rendimiento académico a la percepción que tienen de los agentes sociales que lo rodean. Este es el tema de nuestro estudio.

Respecto a este primer concepto consideramos, que la categoría angular de toda la investigación es el de "*percepción*" o interpretación vivencial del sujeto de la realidad social y personal. En ese sentido *las atribuciones cognoscitivas* serían una variedad de percepción del sujeto. Es un concepto subordinado al de percepción, que por ser de importancia lo investigamos de forma desagregada y con otros instrumentos, para complementar el estudio.

Las atribuciones cognoscitivas y el rendimiento escolar:

En relación al concepto de "atribuciones cognoscitivas" se ha elaborado una teoría, que parte de la suposición de que todos nos "cuestionamos" sobre la razón de nuestros éxitos y fracasos. Los estudiantes pueden preguntarse "¿por qué reprobé el examen?, ¿qué estuvo mal en mi trabajo presentado?, ¿por qué me fue también en este período de exámenes?". (Woolfolk, pág. 387).

Los estudiantes al cuestionarse, *atribuyen* sus éxitos y fracasos a: la habilidad, el esfuerzo, el estado de ánimo, el conocimiento, la suerte, la ayuda, el interés, la claridad de instrucciones, la interferencia de los demás, etc. Las teorías de la atribución explican la forma en que las explicaciones, justificaciones, y excusas, influyen en la motivación (Op. cit.).

Una variedad importante de las atribuciones cognoscitivas y que es objeto del presente estudio es el *locus de control*, con su respectiva tipología o ubicación; y en segundo término se encuentra la *desesperanza aprendida*. Ambos fenómenos serán descriptos en relación al rendimiento escolar.

a). Locus de control:

Rotter en el año de 1966, fue el primero que habló sobre este concepto afirmando que el *locus de control* no es otra cosa que, la expectativa general de que los refuerzos de una persona son controlados por fuerzas internas o externas (En Arancibia, Herrera, y Strasser; pág. 190).

Por su parte Woolfolk (1999) afirma que el *locus de control* es "...dónde ubica la gente la responsabilidad del éxito o el fracaso: dentro o fuera de sí misma".

Good & Brophy (1997), de manera semejante afirma, que el término *locus de control* se refiere a la manera en que los individuos tienden a explicar sus éxitos y sus fracasos.

En conclusión podemos afirmar que, hay dos formas de atribuir las causas en el comportamiento humano. Las personas pueden ubicarlas a nivel interno o externo. Al

primero se donomina *locus de control interno*, y al segundo, *locus de control externo*.

Veámos en detalle:

a.1.). Locus de control interno:

Es la percepción de la persona que considera "...que gran parte de los eventos de su vida son consecuencia de sus esfuerzos, perseverancia o habilidad" (Arancibia, Herrera, y Strasser, pág. 191).

En otros términos es, la percepción de que el control personal y del medio ambiente proviene de la misma persona y no de factores externos.

Las consecuencias son variadas por ejemplo Woolfolk (1999) afirma que, quienes tienen un locus de control interno creen que son responsables de su propio destino y prefieren trabajar en situaciones en las que la destreza y el esfuerzo conducen al éxito.

Por su parte, Davis y Phares (1967), Strickland (1977); están de acuerdo que este tipo de control se expresa a través de: mayor iniciativa propia, mayor persistencia y acciones orientadas a conseguir las metas. (En Arancibia, Herrera, y Strasser, pág. 191).

a.2.). Locus de control externo:

Arancibia, Herrera, y Strasser (pág. 191), definen con claridad a este tipo de locus de control. En ella las personas atribuyen las cosas que les sucede a la suerte o a las oportunidades.

Lefcourt (1966) afirma que quienes tienen un *locus de control externo* suelen creer que su vida es controlada por personas y fuerzas externas, y prefieren trabajar en situaciones en las que la suerte determine el resultado (En Woolfolk, 1999).

Las consecuencias son funestas para el estudiante. En este caso, el estudiante presenta, como afirma Arancibia, Herrera, y Strasser (1999), reacciones de desesperanza frente a las tareas, menor esfuerzo y persistencia.

Woolfolk (1999), complementa con otra consecuencia importante, cuando las personas sienten que no controlan su vida, es probable que disminuyan en su "autoestima".

Otros datos interesantes los menciona Gene Medinnus (Medinnus, G. 1990. Págs. 163-169). El menciona que se han desarrollado una variedad de tests de locus de control. El más clásico es el test diseñado por Rotter en 1966. Otros más recientes son el de Crandall, Kathovsky y Crandall, y el Nowicky y Strickland en 1971 (este último será aplicado en la presente investigación). Producto de la aplicación de estos tests se ha descubierto lo siguiente:

Se comprobó que la edad es una variable importante en el cambio de locus de control. Los niños mayores muestran un núcleo de control interno más intenso que los menores.

También se han observado diferencias en cuanto a la clase social. Los niños que provienen de la clase media baja, y de grupos minoritarios, conservan una marcada tendencia hacia el locus de control externo.

En relación a los logros escolares. Está comprobado que los logros escolares en el niño están íntimamente ligados al locus de control. El deseo de logro no es más que la firme creencia de que las calificaciones en la escuela, no se obtienen como producto de la casualidad o voluntad del maestro, sino a los méritos del estudiante. Por tanto está presente con mayor intensidad el “locus de control interno”.

Sobre el lugar que ocupan los hijos en la familia. El hermano mayor tiende al locus de control interno; se le suele asignar mayores responsabilidades en la familia. Por el contrario, a los más pequeños se les hace creer que alguien más se encargará de ellos; así se ve fortalecida el “locus de control externo”.

Respecto a los estudios de género. Los niños varones en edad escolar tienen un fuerte locus de control interno; en comparación a las niñas. El éxito personal es un fuerte factor de motivación en los hombres que en las mujeres.

a.3.). Desesperanza (o desamparo, o indefensión) aprendida:

Bruno Bettelheim (1960), y Seligman, (1975) fueron los primeros que describieron este fenómeno. Bettelheim lo definió como una situación de "darse por vencido", experimentada por los prisioneros de los campos de concentración nazi.

Posteriormente Seligman, en base a sus observaciones en Vietnam, lo describió como una incapacidad aprendida para vencer obstáculos o para evitar el castigo.

Por su parte Woolfolk (1999), incorporando el concepto de *locus de control*, dijo que se adquiere el "desamparo aprendido" (o desesperanza) cuando las personas llegan a creer que

no tienen el control sobre los acontecimientos y resultados de su vida. Y se expresa como una expectativa, de que todos los esfuerzos conducirán al fracaso.

Un individuo desesperanzado percibe que todo lo bueno que le ocurre se debe a factores externos (él no tiene responsabilidad), inestables (no siempre están presentes, incluso muy pocas veces) y específicos (se debe a causas -externas- concretas). Mientras que por el contrario, todo lo malo se debe causas internas (su escasa habilidad), estables (dura todo el tiempo), y globales (afecta todo su comportamiento) (En Bueno y Castanedo, pág. 290).

Los siguientes autores describen la variedad de síntomas de las personas que perciben la desesperanza aprendida. Estos son: Abramson, Metalsky, y Alloy (1989); Seligman y Elder (1986). Todos ellos describen las siguientes características: retraso en la iniciativa, falta de energía, suicidio, apatía, retraso psicomotor, problemas de sueño, dificultad para concentrarse, pérdida de autoestima, pasividad, disminución del apetito, baja agresividad, rumia cognitiva, y depresión (Op. cit. pág. 290).

Arancibia, Herrera, y Strasser (1999), nos dice, en ese sentido, que un patrón de desesperanza se expresa a través de: cuestionamiento de la propia habilidad, afecto negativo, pensamientos autoderrotistas, expectativas negativas, persistencia reducida, disminución del rendimiento, evitación de futuros desafíos.

Obviamente, a nivel escolar los efectos son dramáticos. El fracaso está presente en todas las actividades de los estudiantes, haciéndose evidente no sólo en su rendimiento académico, sino también en el mundo de los afectos, de las expectativas, y de las habilidades cognoscitivas.

Dentro del aula, de acuerdo a Dweck (1978), Dweck, Goetz, Strauss (1980), además de los posibles síntomas mencionados, los indefensos atribuyen sus fracasos a, la falta de habilidad, usan estrategias de aprendizaje inefectivas, tienen sentimientos negativos, baja autoestima, pobre autoconcepto, expectativas negativas, y problemas de conducta (En Bueno y Castanedo, pág. 290).

Por su parte, Alloy y Seligman (1979) explican la relación entre pesimismo y déficits cognoscitivos. Estos autores afirman que, como los estudiantes son pesimistas respecto al aprendizaje, pierden las oportunidades de practicar y mejorar sus destrezas y habilidades, por lo que presentan déficits cognoscitivos. Pudiendo desarrollar incluso síntomas psicopatológicos afirmando que, a menudo sufren de problemas afectivos, como depresión, ansiedad, y apatía (en Woolfolk, 1999).

Complementando nuestras referencias conceptuales, Díaz y Hernández (1998) refiere que a nivel evolutivo, se ha observado que a medida que los niños crecen, las manifestaciones de derrotismo escolar aumentan; hacen muy poco esfuerzo en la realización de tareas y su participación espontánea o voluntaria en clase es muy escasa. Además parece que al llegar a la adolescencia, estos comportamientos se acentúan.

Finchan y Cain (1986), (citados por Bueno y Castanedo, pág. 290), dicen que al revés de lo que se menciona en los adolescentes, los niños de 8 a 9 años mantienen expectativas ficticiamente optimistas, sobreestiman su competencia, y perciben todo aquello como contingente a su actuación. En otras palabras los niños son más felices y optimistas que los adolescentes por sus formas peculiares de atribución cognoscitiva. Burhans y Dweck

(1995) sugieren, que esto se debe al significado que dan, los niños, a una pobre actuación o fracaso.

Motivación:

Woolfolk (1990), define a la *motivación* como algo que energiza y dirige la conducta. Y detalla (Woolfolk, 1999) que, la motivación suele definirse como un estado interno que incita, dirige y mantiene la conducta.

Este autor anota, en consecuencia, los dos factores de la motivación que se pueden destacar: el impulso y el control del comportamiento.

Por su parte, Díaz, F. y Hernández, G. (1998) describe a un "motivo" como "un elemento de conciencia que entra en la determinación de un acto volitivo, es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción".

En este sentido, cuando se define al motivo en términos cognitivos ingresamos al ámbito de las percepciones del sujeto; que generan, además de los rasgos destacados líneas arriba (el impulso y control), un alto compromiso emocional -y conductual- con la tarea, y éste es el que finalmente impulsa el acto de aprender (Arancibia, Herrera, y Strasser, 1999).

Para esta investigación distinguimos dos tipos de motivación que son semejantes al "locus de control externo e interno" descritas líneas arriba. Ellas son la motivación intrínseca y la extrínseca.

La Motivación intrínseca: es aquella motivación que existe en ausencia de refuerzos externos, y afecta positivamente el rendimiento. Deci (1975) fue el pionero en este campo y refiere que, la conducta motivada de manera intrínseca es un tipo de motivación influido

de manera directa por el interés personal, la satisfacción, o el placer; aquellas conductas que se realizan para sentirse competente y autodeterminado (Deci, 1975, 1991. En Good & Brophy 1997).

Deci al afirmar que, la motivación intrínseca depende de la percepción de que la conducta resulta de causas internas en lugar de presiones externas. Nos recuerda directamente al "locus de control interno" como un factor atribucional que tiene rasgos motivacionales. Y agrega que, la motivación intrínseca disminuirá si se reducen los sentimientos propios de competencia y autodeterminación. Es decir, en término atribucionales cuando la persona percibe que pierde control frente a las influencias externas.

La Motivación extrínseca: es la motivación que depende de refuerzos externos o recompensas observables. En el ámbito educativo, de acuerdo a Arancibia, V. Herrera, P. y Strasser, K. (1999), este tipo de motivación, produce un pobre nivel de rendimiento académico. Además es un tipo de motivación semejante al "locus de control externo" descrito por Rotter en 1966.

➤ **A MANERA DE CONCLUSIÓN: EL PERFIL DEL ESTUDIANTE CON BAJO RENDIMIENTO**

De acuerdo al enfoque cognitivo, que estamos desarrollando, basado en el modelo atribucional, y de acuerdo a la revisión bibliográfica del tema, el perfil del estudiante con bajo rendimiento, desde la perspectiva motivacional, estaría graficado por lo siguiente:

- Se trata de estudiantes que tienden a percibir las actividades académicas como no significativas y valiosas; por lo tanto no se sentirán motivados, ni tratarán de derivar de ellas los beneficios académicos pretendidos (Brophy, 1996).
- Son estudiantes que muestran una autoestima pobre, bajas expectativas, y una motivación para el estudio dominada por los refuerzos extrínsecos (Arancibia, V. Chile, 1996; en Arancibia, Herrera, y Strasser 1999). Lo que nos sugiere que, una motivación intrínseca afecta positivamente el rendimiento, mientras que los niños con motivación extrínseca (refuerzos, premios) tienden a mostrar un rendimiento más pobre (Valas y Sovik, 1993; Eskeles, Fleming y Gottfried, 1994; en Arancibia, Herrera, y Strasser, 1999).
- Los estudiantes con dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento tienen un bajo autoconcepto, autoestima pobre, y atribuciones desadaptadas. Por ejemplo, la creencia en que el éxito en la escuela es debido a causas de origen externo (la suerte, caer bien al profesor, etc.) y los fracasos a la falta de habilidad. Esto traerá como consecuencia, la falta de persistencia en las actividades, y el bajo rendimiento escolar (Milicic, 1995; en Arancibia, Herrera, y Strasser, pág. 181). Además suelen creer que su vida es controlada por personas y fuerzas externas, y prefieren trabajar en situaciones en las que la suerte determine el resultado (Lefcourt, 1966; en Woolfolk, 1999). Esto evidencia el rol que juegan la percepción de los factores internos y controlables en el rendimiento escolar elevado; mientras que aquellos factores externos e incontrolables (como el azar y la dificultad de la tarea) ocasionan un efecto contrario.

- Si consideramos un enfoque evolutivo sobre el tema del bajo rendimiento es necesario anotar lo siguiente: El colegio, y los estudios, son poco valorados conforme se avanza en edad. El colegio pierde crédito para los adolescentes. Mientras que ganan la aprobación de los compañeros y la autovaloración. La consecuencia es evidente, disminuyen las expectativas respecto al colegio aumentando el "derrotismo escolar"; expresándose a través de disminución de la persistencia y la participación voluntaria en clase (ver estudios de Díaz y Hernández, 1998). Por el contrario, de acuerdo a Finchan y Cain (1986), (citados por Bueno y Castanedo, pág. 290), los niños de 8 a 9 años mantienen expectativas ficticiamente optimistas, sobreestiman su competencia, y perciben todo aquello como contingente a su actuación. En otras palabras los niños son más felices y optimistas que los adolescentes por sus formas peculiares de atribución cognoscitiva.
- Un estudiante con bajo rendimiento es un individuo que tiende hacia la desesperanza porque, percibe que todo lo bueno que le ocurre se debe a factores externos (él no tiene responsabilidad), inestables (no siempre están presentes) y específicos (se debe a causas -externas- concretas). Mientras que por el contrario, todo lo malo se debe causas internas (su escasa habilidad), estables (dura todo el tiempo), y globales (afecta todo su comportamiento) (Bueno y Castanedo, pág. 290). Por lo tanto, llega a creer que no tienen el control sobre los acontecimientos y resultados de su vida. Y tienen la expectativa, de que todos los esfuerzos conducirán al fracaso.
- El estudiante con bajo rendimiento, y que tiene patrones de desesperanza, cuestiona su propia habilidad, tiene afectos negativos, pensamientos autoderrotistas, expectativas

negativas, persistencia reducida hacia las actividades, disminución del rendimiento, evitación de futuros desafíos (Arancibia, Herrera, y Strasser (1999).

3. ANÁLISIS DE ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS:

Actualmente, son crecientes los estudios donde se relacionan las variables de, autoconcepto, autoestima, y rendimiento escolar. El autoconcepto podemos considerarlo como producto del sistema autoperceptivo del sujeto, si consideramos que en ella se presentan una serie de cogniciones que el individuo experimenta sobre sí mismo. Mientras que la autoestima valora positiva o negativamente las mencionadas percepciones (el autoconcepto).

Las investigaciones arrojan evidencia sobre aquellos niños que tienen un buen autoconcepto, y una buena autoestima; produciendo como resultado el logro de un mejor rendimiento. No obstante, no se puede señalar una dirección causal. Es probable la relación contraria, un buen rendimiento académico, puede mejorar el autoconcepto y la autoestima. Hay evidencia a favor de ambos enfoques.

Pottenbaum y otros (1986) (citado por Arancibia, Herrera, y Strasser, pág. 179) sugiere que la alta correlación entre el autoconcepto y el rendimiento escolar no se debe a relación causal alguna, sino que estaría siendo explicada por otros factores tales como el locus de control, expectativas de autoeficacia, habilidades sociales, y equilibrio emocional, que actuarían de forma dialéctica.

En la presente revisión de antecedentes encontraremos estos estudios, correlacionados, con otros factores tales como: la motivación, tipos de motivación, locus de control, y las expectativas futuras; temas fundamentales para la presente investigación.

Sobre autopercepción, expectativas, y motivación:

Estudio de Díaz, C. (España, 1992), donde con una muestra intencional de 116 sujetos, de 8vo. grado de EGB, procedentes de cuatro colegios de Madrid, de diferentes niveles socioeconómicos, investigó cualitativamente sus modelos de autopercepción social. Distinguió tres tipos de modelos: “modelo familiar, profesional, y conflictivo”. El primer modelo describe a los sujetos altamente dependientes de sus familias en el presente y futuro, ven su yo en *mi familia*. En el “modelo profesional” los sujetos, adoptan un claro imperativo de realización personal, se plantea un sistema de metas a seguir, y percibe cierta tensión hacia el futuro. Mientras que en el “modelo conflictivo”, no aparecen como esferas independientes ni la profesión, ni la familia. Se trata de compatibilizar la vida familiar y la vida profesional. Ambas son importantes, pero que generan conflicto en el momento en que se quieren compatibilizar. (En Buendía, Colás, y Hernández, pág. 315-319).

Este estudio lo consignamos porque se trata de una investigación exploratoria de tipo cualitativo y con una muestra intencional; se explora el sistema de autopercepción de una muestra de estudiantes, define los términos, y organiza los resultados a través de tres parámetros que relacionan la dinámica de las variables: familia y profesión. Nuestra investigación también explorará esta dinámica, consignando también otras variables tales como: los compañeros de estudio, profesores, el rendimiento escolar.

Estudio de Arancibia, V. (Chile, 1996), que demostró lo siguiente: Niños que tienen buen autoconcepto, expectativas positivas respecto de su rendimiento, y una motivación intrínseca por aprender consistentemente, obtienen más logros en el colegio; que aquellos que muestran una autoestima pobre, bajas expectativas, y una motivación para el estudio dominada por los refuerzos extrínsecos (En Arancibia, Herrera, y Strasser 1999).

Nuestro proyecto de investigación, de acuerdo a nuestra terminología, traduce el estudio de Arancibia de la siguiente manera: aquellos niños que tienen una buena "autopercepción", expectativas positivas (bajo nivel de desesperanza), y motivación intrínseca (por, locus de control interno), obtienen mejores logros en el colegio. Este es precisamente uno de los objetivos del estudio. La diferencia estriba en que no sólo queremos explorar el autoconcepto (o percepción de sí mismo) sino también la visión hacia el exterior, hacia los agentes sociales. Además queremos observar las diferencias evolutivas y de género, entre otras. La siguiente investigación abunda sobre las mismas variables.

Estudios de, Valas y Sovik (1993); Eskeles, Fleming y Gottfried (1994); quienes señalan que una motivación intrínseca afecta positivamente el rendimiento, mientras que los niños con motivación extrínseca (refuerzos, premios) tienden a mostrar un rendimiento más pobre (En Arancibia, Herrera, y Strasser, 1999).

Sobre autoconcepto, atribuciones desadaptadas, persistencia, y bajo rendimiento :

Estudio de Milicic (1995), quien encontró que: los estudiantes con dificultades de aprendizaje difieren en, autoconcepto, atribuciones, y persistencia, en comparación a sus compañeros sin dificultades. Este estudio sugiere que hay una relación estrecha entre un bajo autoconcepto académico y atribuciones desadaptadas. Por ejemplo, la creencia en que

el éxito en la escuela es debido a causas de origen externo (la suerte, caer bien al profesor, etc.) y los fracasos a la falta de habilidad. Esto traerá como consecuencia, la falta de persistencia en las actividades, y el bajo rendimiento escolar (En Arancibia, Herrera, y Strasser, pág. 181).

Este estudio incorpora el término de "atribuciones" (cognoscitivas, se entiende), y "atribuciones desadaptadas". Para propósitos del presente proyecto es útil porque describe el locus de control del estudiante con bajo rendimiento como una atribución desadaptada (el éxito, a causas de origen externo; y el fracaso a la falta de habilidad). Por otro lado, menciona la consecuencia de todo esto: el bajo nivel de persistencia en actividades, y el bajo rendimiento escolar.

Sobre locus de control:

Los siguientes estudios sobre los efectos del "locus de control" en el rendimiento académico, utilizan los términos de forma similar a nuestro proyecto. E identifican el locus de control interno como la variable positiva; y el locus de control externo, como la variable no deseable respecto al rendimiento académico.

Estudios de, Pintrich & De Groot (1990); Feijin (1995), Chan (1994), Skinner (1990), Hortacsu (1993), Newman y Stevenson (1990), Pierson y Connell (1992), Seegers (1993), Broc (1994); quienes demostraron la relación entre locus de control interno y mejor rendimiento académico (Arancibia, Herrera, y Strasser, pág. 191).

Estudio de Lefcourt (1966), quien demostró que las personas que tienen un locus de control externo suelen creer que su vida es controlada por personas y fuerzas externas, y

prefieren trabajar en situaciones en las que la suerte determine el resultado (Woolfolk, 1999).

Estudios evolutivos sobre la autopercepción y la desesperanza:

Estudio de Díaz y Hernández (1998), quienes observaron que a medida que los niños crecen, las manifestaciones de derrotismo escolar aumentan; hacen muy poco esfuerzo en la realización de tareas y su participación espontánea o voluntaria en clase es muy escasa. Además parece que al llegar a la adolescencia, estos comportamientos se acentúan. Los adolescentes realizan una valoración más negativa de la escuela que la realizada por niños de menor edad; y cobran relevancia especial las metas relacionadas con la autovaloración a la par que aumenta la importancia de la aprobación de los compañeros.

Es curioso constatar, a través de este estudio, cómo evolucionan los sentimientos y la percepción de acuerdo a la edad. El colegio, y los estudios, son poco valorados conforme se avanza en edad. El colegio pierde crédito para los adolescentes. Mientras que ganan la aprobación de los compañeros y la autovaloración. La consecuencia es evidente, disminuyen las expectativas respecto al colegio aumentando el "derrotismo escolar" (nosotros lo calificamos como un aumento de "la desesperanza"); expresándose a través de disminución de la persistencia y la participación voluntaria en clase.

Por otro lado, el siguiente estudio, es importante porque trae consecuencias prácticas para los investigadores. Si queremos conocer el sistema autoperceptivo de las personas (incluyendo la percepción de los agentes sociales), tenemos que considerar la edad de los mismos. Ya que desde los 7 años el niño es capaz de percibir como importantes tanto los aspectos físicos como psicológicos. Además que se produce una "descentración" del locus,

que pasa del sí mismo hacia la percepción del Otro como sujeto activo dentro del mundo.

Veámos:

Estudio de Damon y Hart (1982), (citado por Arancibia, Herrera, y Strasser, págs. 180-181) donde realizan una revisión de diversas investigaciones donde se destaca la evolución de las dimensiones de la autopercepción que varían a lo largo de la niñez y la adolescencia. Ellos concluyeron (en base a otros estudios) que el concepto de sí mismo se desplaza durante la infancia desde un locus físico a uno psicológico. Dentro del locus físico, las acciones también son importantes para el niño. Además desde los 7 años el foco de autopercepción se desplaza gradualmente desde las cosas que suele hacer habitualmente hacia aquellas cosas en la que es bueno; es decir hacia las competencias. Esto trae como consecuencia, que el niño empieza a percibir como importante al Otro, subrayando la percepción que tiene el Otro de él, comparando sus competencias con los niños de su edad. Si el niño ejerce dominio y sale airoso en la comparación, adquirirá un sentimiento de competencia (o industria o laboriosidad, en términos de E. Erikson); pero si por el contrario siente que pierde en la comparación, el niño puede desarrollar un sentimiento de inferioridad (Erikson habla en términos de inferioridad).

4. OBJETIVOS:

- Explorar la dinámica, de la familia, la escuela, los compañeros de aula, y la percepción de sí mismos; a través del sistema de autopercepción social de los estudiantes con bajo rendimiento académico; con la intención de identificar formas negativas de percepción y, explicar y comprender el bajo rendimiento académico de la población estudiada.
- Evaluar si entre los estudiantes de bajo rendimiento académico, se presenta una combinación de locus de control externo y manifestaciones de desesperanza; como atribuciones cognoscitivas significativas.

5. HIPÓTESIS:

H1:

Los estudiantes de la población estudiada que tienen un bajo rendimiento académico presentan, a nivel cognoscitivo, formas negativas de entenderse a sí mismos, a los individuos, y la realidad social; como una manifestación particular de su sistema de autopercepción social, descriptos por la epistemología cualitativa de investigación.

H2:

Los estudiantes de la población estudiada que tienen un bajo rendimiento académico, presentan en su sistema autoperceptivo atribuciones relacionadas con el locus de control externo y la desesperanza.

6. VARIABLES:

Variables de investigación:

- a.1. Bajo rendimiento académico de la población de estudiantes.
- a.2. Sistema autoperceptivo de la población de estudiantes.
- a.3. Locus de control externo de la población de estudiantes.
- a.4. Manifestaciones de desesperanza de los mismos.

Variables intervinientes :

- b.1. Sexo:
- b.2. Año de estudios:
- b.3. Frecuencia de asignaturas “jaladas” que hacen que el estudiante haga, alguna vez en sus años de secundaria, haya “repetido” o haga “vacacional”.
- b.4. Promedio de notas (sin considerar conducta) de los estudiantes de la muestra.

CONTROL DE VARIABLES:

VARIABLES	INDICADORES
- <i>Bajo rendimiento académico:</i>	Estudiantes que "salen desaprobados con frecuencia".
- <i>Sistema de autopercepción social:</i>	<p>Análisis e interpretación cualitativa del sistema autoperceptivo de la población investigada de estudiantes; respecto a sí mismos, y el contexto social; utilizando la metodología de "grupo de discusión" y la técnica de "análisis de discurso escrito" a través de frases incompletas. El instrumento de este último es el formato “yo pienso, yo siento”</p> <p>En el sistema de autopercepción social se describirán las siguientes percepciones:</p> <ul style="list-style-type: none">- Percepción de los estudiantes, respecto a su propio rendimiento académico.- Percepción de los estudiantes respecto a su colegio.- Percepción que tienen de su grupo familiar.- Percepción que tienen de sus compañeros de clase.- Percepción de sí mismos y de su futuro.

<p>- <i>Locus de control externo:</i></p> <p>- <i>Manifestaciones de desesperanza:</i></p> <p><i>Variables intervinientes.</i></p> <p>b.1. Sexo:</p> <p>b.2. Año de estudios:</p> <p>b.3. Frecuencia de asignaturas “jaladas”.</p> <p>b.4. Promedio de notas (sin considerar conducta) de los estudiantes de la muestra.</p>	<p>Estas manifestaciones se analizarán, al igual que el indicador “sistema autoperceptivo” con el análisis e interpretación cualitativa utilizando la metodología de “grupo de discusión”, la técnica de “análisis de discurso escrito” (“frases incompletas”). Además se aplicará el “cuestionario de atribuciones causales”.</p> <p>Esta variable se analizará e interpretará cualitativamente, utilizando la metodología de “grupo de discusión” y la técnica de “análisis de discurso escrito” y “frases incompletas”.</p> <p>Masculino Femenino</p> <p>Estudiantes de 1º y 2º de secundaria Estudiantes de 3º de secundaria Estudiantes de 4º y 5º de secundaria</p> <p>Estudiantes que hacen “vacacional”, o “repiten” de año.</p> <p>Calificaciones y promedio de las mismas.</p>
--	--

CAPÍTULO III

PLANTEAMIENTO OPERACIONAL:

1. TÉCNICAS, INSTRUMENTOS, Y MATERIALES DE VERIFICACIÓN:

Variables	Técnicas, Instrumentos, y Material de verificación
<i>Variables de investigación</i>	
Bajo rendimiento académico de la población de estudiantes.	<i>Reporte de calificaciones, por parte de los tutores de aula..</i>
Sistema autoperceptivo de la población de estudiantes.	<i>Método de grupo focal (“focus group”),, técnica de frases incompletas: “Yo pienso, yo siento”.</i>
Locus de control externo de la población de estudiantes.	<i>Cuestionario de “atribuciones causales sobre rendimiento académico”.</i>
Mayores niveles de desesperanza de los mismos.	<i>Método de grupo focal (“focus group”), y técnica de análisis del discurso: frases incompletas: “Yo pienso, yo siento”</i>
<i>Variables intervinientes</i>	<i>“Ficha de información”.</i>
Nivel de estudios, sexo, repitencia, vacacional, promedio de notas.	

ESTRUCTURA DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS:

Se describirá la estructura de las siguientes técnicas e instrumentos que facilitarán la recolección de datos:

- *Método de grupo de discusión (focus group).*
- *Técnica de análisis de contenido de frases incompletas: “Yo pienso, yo siento” y Cuestionario de “atribuciones causales” sobre el rendimiento académico.*

DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS:**MÉTODO DE GRUPO DE DISCUSIÓN (“focus group”):**

Este método, y de forma semejante la siguiente técnica de análisis del discurso escrito, se encuentran dentro de la modalidad de investigación cualitativa; que tiene como objetivo descubrir regularidades de la experiencia humana a través del análisis e interpretación tanto del discurso lingüístico como comportamental. La idea es, comprender el significado del discurso oral, escrito, y la acción de los participantes.

De acuerdo a Buendía, Colás, y Hernández (pág. 253-255) el grupo de discusión es una técnica de investigación social que trabaja con el habla. En este tipo de técnica "...se articula el orden social y la subjetividad". Es decir, a través de este método se expresa tanto lo colectivo como lo individual.

Gee, Michaels, y O'Connor, 1992 (citado por Buendía, Colás, y Hernández, pág. 253), describieron los siguientes principios respecto a este método:

- El discurso humano es gobernado por reglas y estructurado internamente.
- Es generado por hablantes que están situados en un contexto sociohistórico, en los que la realidad cultural, política, social, y personal configura el discurso.
- El discurso por sí mismo incorpora elementos de los contextos sociohistóricos en el que se desarrolla.

Para poder arribar a resultados concretos, dispuestos a ser interpretados, los discursos dentro del grupo de discusión, deben ser organizados en "...taxonomías y tipologías en base a las regularidades y peculiaridades que se observan dentro y entre ellos en función de sus diferencias de lengua, cultura, y período histórico" (Buendía, Colás, y Hernández, pág. 253).

Nuestro proyecto considera el diseño y la implementación de “grupos de discusión”; sobre los temas: "Mi colegio", "Mi familia", "Mis compañeros de clase", "Yo, y mi futuro"; que examinarán cada una, los aspectos positivos, las dificultades, y propuestas de cambio, de acuerdo al tema tratado. La idea es descubrir, en parte, el sistema de autopercepción social de los estudiantes con bajo rendimiento escolar. Esta temática tendrá los siguientes objetivos:

- "Mi colegio": Explorar la percepción de los estudiantes con bajo rendimiento, respecto a la importancia del estudio y el rendimiento académico.
- "Mi familia": Explorar la percepción que tienen de su grupo familiar.
- "Mis compañeros de clase": Explorar la percepción que tienen de sus compañeros de clase.
- Yo, y mi futuro": Explorar la percepción de sí mismos y de su futuro.

TÉCNICA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO: (“Frasas incompletas, Yo pienso, yo siento” y “cuestionario de atribuciones causales”)

Como mencionamos líneas arriba, la técnica del discurso escrito se encuentra dentro del enfoque cualitativo de investigación y comparte los mismos objetivos que los grupos de discusión.

Se conoce también como una "técnica narrativa", que incluye por cierto una amplia gama de técnicas como: las autobiografías, documentos personales, entrevistas narradas, testimonios, etc. El elemento común que une todas estas orientaciones, de acuerdo a Cassey (1995,1996), es su interés por la forma en que los seres humanos se hacen comprensibles a través del lenguaje. Para Bruner (1986) la narrativa, es uno de los dos modos naturales de funcionamiento cognitivo, una forma característica de ordenar la experiencia, de construir la realidad (Buendía, Colás, y Hernández, pág. 280).

En el interior de nuestra investigación, esta técnica cumple el objetivo de explorar la percepción de los estudiantes respecto a su bajo rendimiento académico. La técnica es abierta, simplemente se le presenta el título, "Mi familia, mi colegio, y yo". En el caso de niños que tienen dificultad para expresarse por escrito se realizará una entrevista en la que se grabará o copiará su discurso; en el resto de estudiantes se expresarán por escrito de forma preferente.

2. CAMPO DE VERIFICACIÓN:

2.1. UBICACIÓN ESPACIAL

El estudio se desarrollará en tres colegios de la ciudad de Arequipa:

- CE. "Casimiro Cuadros I" . Alto Cayma. Distrito de Cayma.
- C. Parroquial "Jesús Nazareno". Paucarpata. Distrito de Paucarpata.
- C.E. "Santa Dorotea". Cercado. Arequipa.

2.2. UBICACIÓN TEMPORAL

El estudio se realizará en los meses de Setiembre del 2002 a Marzo del 2003

2.3. UNIDADES DE ESTUDIO:

La modalidad de estudio de la presente investigación se encuentra dentro del "estudio de caso colectivo"; donde, a decir de Buendía, Colás, y Hernández (pág. 257), se estudian varios casos conjuntamente con objeto de indagar dentro del fenómeno, la población, y las condiciones generales.

Es necesario mencionar que se han elegido tres colegios, no sólo por la posibilidad de acceder a estas instituciones, sino porque representan dos estratos socioeconómicos que pueden arrojar resultados insospechados, y que no son considerados a-priori por la presente investigación, y que se analizarán luego de ser recolectados.

Los dos primeros colegios reflejan el estrato más pobre de la ciudad de Arequipa y se ubican en la periferie de la ciudad. Mientras que el Colegio Santa Dorotea, es un colegio parroquial que refleja un estrato con mejores condiciones socioeconómicas; y que se ubica en el cercado de la localidad.

Esta selección obviamente expresa un muestreo “no-probabilístico de tipo deliberado” (de acuerdo a Babbie), de carácter “intencional”, por parte del sujeto investigador.

La muestra es abierta de acuerdo a los siguientes criterios de inclusión:

- Año de estudios: 1ro. a 5to. de secundaria.
- Bajo rendimiento académico, reportados por el tutor de aula.
- Sexo: masculino y femenino.
- Colegios seleccionados

Aparte de lo mencionado líneas arriba, se aplicarán los siguientes criterios:

- Capacidad para expresarse oralmente.
- Inteligencia normal, de acuerdo a observación clínica.

La muestra está distribuida de la siguiente manera:

AÑO DE ESTUDIOS	COLEGIO SANTA DOROTEA (Nº de alumnas)		COLEGIO JESÚS NAZARENO (Nº de alumnos)		COLEGIO CASIMIRO CUADROS I (Nº de alumnos)		TOTAL
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	
1ro - 2do	---	21	10	7	10	03	51
3ro.	---	19	8	4	06	05	42
4to.-5to	---	17	3	3	08	12	43
TOTAL	---	57	21	14	24	20	136

3. ESTRATEGIA DE RECOLECCIÓN DE DATOS:

Esta estrategia tiene dos fases. La primera, de identificación de los estudiantes de bajo rendimiento ; y la segunda de implementación de los grupos de discusión, y aplicación de tests psicológicos.

En la primera fase, los profesores identificaron a los estudiantes que con frecuencia salen jalados en los cursos. Mientras que en la segunda fase se diseñaron los grupos de discusión para explorar el sistema de autopercepción de los estudiantes de bajo rendimiento más representativos. Los grupos fueron conformados por no menos de ocho estudiantes y no más de diez.

Al inicio de la reunión de grupos focales se consideró un “encuadre” de la sesión, donde se indicó que “...se trata de una reunión privada, donde se tocarán temas personales, en confianza, y con la debida privacidad tanto de parte de los facilitadores como de los estudiantes que participan en el grupo... no deben salir los temas o comentarios al exterior... tampoco se comunicará a la dirección o profesoras de aula... además evitar los comentarios entre compañeros”.

CRITERIOS DE PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN:

- *El tratamiento de la información:*

El trabajo más importante se realizó cuando una vez que se recogió la información con las observaciones personales, e incluso interrogantes, de los miembros del equipo de trabajo; se tradujo la información en los denominados “indicadores conceptuales”. Estos indicadores son útiles porque sintetiza los significados semejantes y subraya a la vez lo individual. Paulatinamente estructuramos una “red conceptual” o “matriz conceptual” que le dio significado y sentido a los fenómenos y eventos, generalmente de carácter discursivo, y experimentados.

Una parte también importante es cuando se realizó “la triangulación” de los resultados obtenidos entre los diferentes instrumentos, y las percepciones de los facilitadores en diferentes fases de la investigación, además de la triangulación con la bibliografía que trata el tema. Así tenemos una diferencia entre el discurso hablado en los grupos focales, y el discurso escrito, pensado y organizado.

IV. CRONOGRAMA DE TRABAJO:

ACTIVIDADES	Jul	Agos	Set	Oct	Nov	Dic
Revisión bibliográfica	X					
Diseño de investigación		X				
Identificación de estudiantes con bajo rendimiento			X			
Aplicación de test psicológicos			X			
Implementación del taller 1				X		
Implementación del taller 2				X		
Implementación del taller 3					X	
Implementación del taller 4					X	
Ordenamiento de datos						X
Análisis de datos						X
Interpretación de resultados						X
Informe						X

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Adell, M. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*.

Madrid: Ediciones Pirámide.

Aguilar, C. (2003). *Los niños en situación límite*. Arequipa: ACDA – CECYCAP.

Arancibia, V. Herrera, P. Strasser, K. (1999). *Psicología de la educación*. México:

Alfaomega, 2da. edición.

Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México: International

Thomson Editores, S.A.

Beltrán, J. y Bueno, J.A. (1997). *Psicología de la Educación*. México: Alfaomega.

Buendía, L. Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España: McGraw-Hill / Interamericana de España S.A.U.

Bueno, J. y Castanedo, C. (Coord.). (1998). *Psicología de la educación aplicada*. Madrid:

Ed. CCS. Alcalá 166.

Díaz Barriga ,F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill Interamericana

Editores.

Galindo, J. (Coord.) (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura, y comunicación*. México: Ed. Pearson. Addison, Wesley, Longman.

Gonzáles, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología, rumbos y desafíos*. México: International Thomson Editores, S.A.

Good T., Brophy J. (1997). *Psicología educativa contemporánea*. México: Ed. Mc Graw Hill, 5ta. Edición.

Juvonen, J. y Wentzel, K. (2001). *Motivación y adaptación escolar*. México: Oxford University Press.

Medinnus, G. (1990). *Estudio y observación del Niño*. México: Ed. Limusa S.A. 3ra. reimpresión.

Quiroz, M. T. (2001). *Aprendiendo en la era digital*. Perú: Fondo de desarrollo editorial de la Universidad de Lima.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Colombia: Edit. Ariel S.A.

Woolfolk, A. 1999. *Psicología educativa*. México: Ed. Prentice Hall Hispanoamericana, 7ma. Edición.

ANEXO 2:

INDICADORES Y GUÍA DE PREGUNTAS PARA GRUPOS FOCALES DE ESTUDIANTES CON BAJO RENDIMIENTO

1. ESTUDIO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO:

<i>Importancia del estudio</i>	- ¿Por qué es importante estudiar? ¿por qué la gente estudia?
<i>Percepción de las causas del bajo rendimiento</i>	- ¿Por qué motivo han salido desaprobados? - ¿Cuál son las causas de su bajo rendimiento?
<i>Consecuencias del rendimiento académico</i>	- ¿Qué consecuencias tiene obtener un buen rendimiento? - ¿Qué consecuencias tiene obtener un mal rendimiento?
<i>Reacciones</i>	- ¿Cuándo tienen una baja calificación, qué hacen?. ¿cuál es su reacción? -
<i>Personas de apoyo</i>	- ¿A qué personas recurren, cuando necesitan ayuda académica?

2. RELACIONES CON PROFESORES Y COMPAÑEROS DE COLEGIO:

<i>Relaciones con profesores</i>	- ¿Cómo son sus relaciones con los profesores? - ¿Qué aspectos positivos identifican en sus relaciones con los profesores? - ¿Qué aspectos negativos identifican en sus relaciones con los profesores?
<i>Relaciones con los compañeros de colegio</i>	- ¿Cómo son las relaciones con sus compañeros? - ¿Qué aspectos positivos identifican en sus relaciones con tus compañeros? - ¿Qué aspectos negativos identifican?

3. RELACIONES FAMILIARES:

<i>Problemas familiares</i>	- ¿Cuáles son los principales problemas que atraviesan sus familias? - ¿Sus padres han llegado a la agresión física?
<i>Resolución de conflictos e intervención</i>	- ¿Cómo se resuelven las discusiones y conflictos en sus familias? - ¿cuáles son sus reacciones? - ¿Ustedes intervienen? ¿cómo?
<i>Autoridad y formas de decisión</i>	- ¿En la familia, quién toma las principales decisiones? - ¿cómo las toman? - ¿participan Uds.?
<i>Disciplina y control del comportamiento</i>	- ¿Cuándo cometen alguna falta, cómo los sancionan? - ¿Sus padres, alguna vez los han castigado? ¿cómo? Y ¿por qué?

<i>Familia y tiempo libre</i>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hacen en sus tiempos libres? - ¿comparten sus actividades con sus padres?. - ¿Sienten que sus padres tienen tiempo para ustedes?
<i>Comunicación y niveles de satisfacción</i>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Se comunican uds. Con sus padres?, ¿se sienten satisfechos? - ¿Cómo debería ser, la comunicación entre padres e hijos? - ¿se sienten comprendidos por sus padres? - ¿qué es lo que falta para que se dé una buena comunicación? ¿cuál es la dificultad?
<i>Aceptación y afectividad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Sienten que sus padres los quieren? - ¿Sienten que sus padres los aceptan tal como son? ¿algo de ustedes quieren que cambie? - ¿Cómo sus padres les demuestran afecto?
<i>Familia y escuela</i>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo es el ambiente familiar? ¿favorece tu rendimiento escolar? - ¿Cuándo tienen algún problema en la escuela, se sienten respaldados por sus padres? - ¿Quién generalmente se presenta en la escuela? ¿se sienten satisfechos? ¿quién les gustaría que vaya? ¿por qué?
<i>Aspectos positivos y negativos de la familia</i>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué aspectos positivos creen que están aprendiendo de sus familias? ¿de quién? - ¿Qué aspectos negativos les gustaría que cambien sus familias?

4. PERCEPCIÓN DE SÍ MISMOS Y DEL FUTURO:

<i>Autoconocimiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué aspectos positivos perciben en ustedes mismos? - ¿Qué aspectos les gustaría cambiar?
<i>El ideal de personalidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Si tuvieran que elegir otra personalidad, cómo les gustaría ser?
<i>Metas y proyección futura</i>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué metas tienen para el futuro? - ¿Qué profesión les gustaría seguir? - ¿Cómo creen que serán en el futuro, cuando sean adultos?

ANEXO 3: INDICADORES DE TÉCNICA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO

FRASES INCOMPLETAS: “YO PIENSO, YO SIENTO”

INDICADORES	REACTIVOS
<p>Familia</p> <p><i>(Relaciones familiares, expectativas hacia los padres, Percepción de los aspectos negativos de los padres y familia)</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mi familia me trata como 2. Comparada con la mayoría de familias, la mía es 3. Sólo desearía que mi madre 4. Sólo desearía que mi padre 5. Mis padres nunca 6. Lo que menos me agrada de mi familia es 7. Yo quiero a mis padres, pero 8. La culpa la tiene
<p>Colegio y rendimiento escolar</p> <p><i>(Reacciones ante las calificaciones, relaciones con los compañeros y profesores, aspectos positivos y negativos del ambiente escolar)</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 9. Cuando obtengo bajas calificaciones en el colegio 10. Aquellos con los que estudio 11. Sólo desearía que mis compañeros (as) 12. Si yo fuera profesor 13. Mis profesores siempre 14. Sólo desearía que mi profesor (a) 15. Lo que más me agrada de mi colegio es 16. Me gustaría que mi colegio
<p>Reacciones de desesperanza</p> <p><i>(Percepción de la infancia y del pasado, expectativas futuras de la vida de los hijos en comparación con la suya propia, percepción de la realidad actual, miedos y reacciones hacia la realidad, niveles de pesimismo, expresiones de optimismo hacia la vida, percepción de futuro).</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 17. Cuando yo era niño 18. En el pasado, yo 19. Lo que más recuerdo de mi infancia 20. Yo quisiera que mis hijos fueran 21. Hoy, sin embargo 22. Lo que más me molesta es 23. No me gusta 24. Tengo miedo de 25. Mis temores, a veces me fuerzan 26. Es inútil esforzarse, por eso 27. Sé que a pesar de todo, nunca 28. Lo que más me agrada de la vida es 29. Me gustaría 30. Yo sería feliz, si 31. Para mí, el futuro parece 32. En el futuro, yo
<p>Ubicación del locus de control</p> <p><i>(Percepción del locus de control interno, obstáculos que evitan la responsabilidad personal, reconocimiento de habilidades personales, percepción de manifestaciones del locus de control externo respecto al azar y las personas externas, identificación del locus de control)</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 33. Sólo depende de mí para 34. Yo estudio, pero 35. Me esfuerzo, pero mis notas 36. Yo siento que puedo, pero 37. Tengo habilidad para 38. Creo que no tengo habilidad para 39. Siento que necesito mucha suerte para 40. Cuando la suerte se vuelve a mi favor 41. Las personas que me rodean 42. Nunca consigo lo que quiero, porque

ANEXO 4: FORMATO DE FRASES INCOMPLETAS ... “YO PIENSO, YO SIENTO”

Nombres y apellidos.....Año de estudios.....
Fecha de nacimiento..... Edad..... Fecha de evaluación.....
Colegio.....

Completa las frases, de acuerdo a lo que tu piensas, o sientes. Trata de contestarlo más rápido que puedas.
Sabemos que tus respuestas pertenecen a tu vida privada; sin embargo esta información nos ayudará a conocerte y comprender los posibles problemas que atraviesas. Este documento es de uso exclusivo del departamento psicológico.

1. Mi familia me trata como.....
2. Comparada con la mayoría de familias, la mía es.....
3. Sólo desearía que mi madre.....
4. Sólo desearía que mi padre... ..
5. Mis padres nunca... ..
6. Lo que menos me agrada de mi familia es.
7. Yo quiero a mis padres, pero.....
8. La culpa la tiene.....
9. Cuando obtengo bajas calificaciones en el colegio... ..
10. Aquellos con los que estudio.....
11. Sólo desearía que mis compañeros (as).....
12. Si yo fuera profesor.....
13. Mis profesores siempre.....
14. Sólo desearía que mi profesor (a)... ..
15. Lo que más me agrada de mi colegio es
16. Me gustaría que mi colegio.....
17. Cuando yo era niño.....
18. En el pasado, yo
19. Lo que más recuerdo de mi infancia.....
20. Hoy, sin embargo.....
21. Yo quisiera que mis hijos fueran.....
22. Lo que más me molesta es
23. No me gusta.....
24. Tengo miedo de
25. Mis temores, a veces me fuerzan.....
26. Es inútil esforzarse, por eso... ..
27. Sé que a pesar de todo, nunca.....
28. Lo que más me agrada de la vida es.....
29. Me gustaría... ..
30. Yo sería feliz, si.....
31. Para mí, el futuro parece.....
32. En el futuro, yo... ..
33. Sólo depende de mí para
34. Yo estudio, pero.....
35. Me esfuerzo, pero mis notas.....
36. Yo siento que puedo, pero.....
37. Tengo habilidad para
38. Creo que no tengo habilidad para.....
39. Siento que necesito mucha suerte para
40. Cuando la suerte se vuelve a mi favor.....
41. Las personas que me rodean.....
42. Nunca consigo lo que quiero, porque.....

ANEXO 5: CUESTIONARIO DE ATRIBUCIONES CAUSALES

Responde de manera amplia y con letra legible el presente cuestionario. Recuerda que esta información sólo será utilizada para comprender tu rendimiento académico en el colegio, y superarlo. Este documento es de uso exclusivo del departamento de psicología. Por estas razones se te pide que respondas con veracidad, pensando cada una de las preguntas.

- ¿Cuáles son las posibles razones por las que los estudiantes aprueban los exámenes? (escribe en el cuadro todas las razones posibles, ordenando de acuerdo a su importancia. En primer lugar el más importante)

1.	11.
2.	12.
3.	13.
4.	14.
5.	15.
6.	16.
7.	17.
8.	18.
9.	19.
10.	20.

- ¿Tú, particularmente, por qué razones desapruebas los exámenes?

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

- ¿Frente a los resultados, negativos, de los exámenes, qué haces para cambiar esta situación?

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

ANEXO 6: FORMATO DE IDENTIFICACIÓN DE ESTUDIANTES CON BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

COLEGIO: _____ GRADO: _____ SECCIÓN: _____ PROFESOR O TUTOR: _____

Señor (a) tutor (ra), con el fin de mejorar el rendimiento de los alumnos (as), sírvase identificar a los (a) estudiantes que “frecuentemente” salen “jalados” en sus asignaturas; y que requieren “especial atención”. Para ello califique de acuerdo a la siguiente escala: “Bien, Regular, Mal”.

Nº	Nombre de los estudiantes que tienen bajo rendimiento académico	Expresión oral (exposición de ideas)	Expresión escrita (ortografía, sintaxis, etc.)	Dominio de operaciones de cálculo	Uso de métodos de estudio (subrayado, resúmenes, etc.)	Hábitos para el estudio	Relaciones con los compañeros	Promedio general en las asignaturas
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								
10.								

OBSERVACIONES: _____

ANEXO 7:

ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN PARA APRENDER DE BROPHY Y KHER

Brophy y Kher (1986), (en Beltrán y Bueno (pág. 269-272) propusieron un conjunto de estrategias que por sus características necesitan ser adaptados a las circunstancias de aprendizaje.

ESTRATEGIAS PARA AUMENTAR LA MOTIVACIÓN POR APRENDER

Condiciones generales:

1. Crear un entorno de apoyo y de confianza, que no cree ansiedad en los estudiantes, que se sienten a gusto, sin miedo a ser criticados cuando presenten errores.
2. Nivel de dificultad apropiado (las tareas deben permitir el éxito con un nivel de esfuerzo razonable).
3. Objetivos de aprendizaje significativos (evitar la memorización, copiar definiciones o términos, lectura de textos densos o demasiado vagos de poca utilidad práctica).
4. Uso moderado de estrategias, para evitar la rutina.

Para mantener las expectativas de éxito:

5. Programar para el éxito, partiendo del nivel de cada alumno, avanzando paso a paso, a través de orientaciones y retroalimentación.
6. Enseñar la planificación de metas, la apreciación de la realización, y las destrezas de autoreforzo. Las metas deben ser específicas y desafiantes (más que fáciles o difíciles). También se debe enseñar a juzgar la realización con niveles apropiados; esto permitirá el autoreforzo.
7. Ayudar a los estudiantes a reconocer los nexos entre esfuerzo y resultados; a través del modelado, la socialización, y la retroalimentación.
8. Proporcionar socialización terapéutica; a través de contratos de ejecución, entrenamiento atribucional, etc.

Para sustituir los incentivos extrínsecos:

No intentan incrementar la motivación intrínseca, sino vincular la ejecución exitosa con el acceso a recompensas apreciadas.

9. Ofrecer recompensas por la realización correcta o mejorada. Estas recompensas, que pueden ser notas, privilegios, símbolos, etc. deben llamar la atención sobre el desarrollo de destrezas y conocimientos, antes que sobre ellas mismas.
10. Estructurar la competencia cooperativa de forma adecuada, de tal manera que los objetivos instruccionales sean comunes a todos los miembros del grupo; esto exige que se preocupen no sólo por los logros personales sino por el de los compañeros. El resultado es el refuerzo común de todos los miembros. Se logra, entre otros, responsabilidad común y ayuda mutua.
11. Llamar la atención sobre el valor instrumental de las actividades académicas; en relación con las destrezas, conocimientos, su aplicación práctica.

Para aprovechar la motivación intrínseca de los alumnos:

12. Adaptar las tareas a los intereses de los alumnos. Con ejemplos adaptar al mundo y cultura de los estudiantes.
13. Incluir elementos nuevos y variados. Por ejemplo que el ejercicio siguiente se resuelva de modo distinto al anterior.
14. Permitir, dentro de las limitaciones impuestas por los objetivos instruccionales, elecciones o decisiones autónomas.
15. Proporcionar ocasiones para que los estudiantes respondan activamente. A través de juegos, proyectos, simulaciones, intercambio de roles, etc.

16. Dar retroalimentación inmediata a las respuestas de los alumnos, dando instrucciones o claves por parte del maestro o estudiantes más adelantados.
17. Permitir a los alumnos crear productos acabados; en vez de hacerla por partes . Se alcanzará un sentimiento de satisfacción personal por el trabajo y esfuerzo realizado.
18. Incluir elementos de simulación o fantasía, cuando la aplicación a la realidad resulta imposible o como paso previo a la aplicación real.
19. Incorporar elementos de juego en los ejercicios: desafíos, exploración y descubrimiento, información oculta, incertidumbre acerca del resultado, etc.
20. Incluir objetivos de alto nivel y contenidos divergentes que provoquen conflicto; como objetivos de: análisis, síntesis, evaluación, aplicación, relación, opinión, soluciones posibles, etc.
21. Dar oportunidad para interactuar con los compañeros, a través de equipos de trabajo, reuniones de solución, etc.

Para estimular la motivación para aprender de los estudiantes:

Estas estrategias estimularán a los estudiantes para que se tomen en serio la actividad de aprender y adquirir los conocimientos y destrezas que se pretenden desarrollar.

22. Modelar el interés en el aprendizaje y la motivación por aprender. El profesor como modelo mostrará los elementos gratificantes y de autorealización del aprendizaje; demostrará satisfacción personal, a través de opiniones acerca de los sucesos diarios, intereses por aspectos culturales, buen estado de ánimo.
23. Comunicar expectativas y atribuciones deseables sobre la motivación para aprender de los estudiantes. Cómo debe ser la actitud del estudiante, qué destrezas necesitan, qué conocimientos, etc.
24. Reducir la ansiedad de los estudiantes, creando un ambiente distendido y de confianza.
25. Proyectar intensidad, haciendo hincapié en palabras clave, modulando la voz, etc.
26. Proyectar entusiasmo, presentando los temas de forma interesante y atractiva, y fundamentando porqué se les considera así.
27. Inducir interés o aprecio a la tarea. Mencionando conexiones insospechadas con temas que son interesantes para los alumnos, mencionando sus respectivas aplicaciones.
28. Inducir curiosidad o duda, resolviendo ambigüedades.
29. Inducir conflictos o disonancia cognitiva, presentando datos incompletos o paradojas subjetivas.
30. Hacer los contenidos abstractos en, personales, concretos, y familiares. A través de analogías, ejemplos, demostraciones, etc.
31. Inducir a los estudiantes que generen su propia motivación para aprender; preguntando sus intereses, temas que quieren resolver, aspectos que más les ha sorprendido, qué preguntas les gustaría responder, etc.
32. Presentarles objetivos de aprendizaje y proporcionarles organizadores avanzados; a través de guías de contenidos, qué aspectos concentrarse, etc..
33. Modelar el pensamiento relacionado con la tarea y la resolución de problemas; identificando los pensamientos y mostrando qué actitudes y creencias hay que mantener.

ANEXO 8:

ESTRATEGIA PARA DISMINUIR LA DESESPERANZA APRENDIDA

Dweck desde 1975 (citado por Beltrán y Bueno, pág. 264) ha sido el investigador que más ha contribuido en el desarrollo de programas de entrenamiento para revertir la desesperanza. Peterson (1992) por su parte, realiza las siguientes recomendaciones a nivel global, es necesario proporcionar "...un entorno enriquecido con una mayor disponibilidad de recompensas adecuadas y *contingentes* a lo que el sujeto hace (Op. cit.). Las recompensas debemos entenderlas no sólo como materiales sino sobre todo como sociales en base al elogio y la alabanza, luego de que el estudiante ha cumplido una regla o norma que se haya establecido. Försterling (1985) (Op. cit) aportó en el sentido de identificar las atribuciones deseables y no deseables que permiten el trabajo retribucional:

No deseables:

- Que el *éxito* en una determinada actividad sea considerada como producto de la suerte o la facilidad de la tarea. Esto es una causa externa, incontrolable, específica, y variable.
- Que el *fracaso* sea considerado como, una casualidad, falta de capacidad de la persona, o la dificultad de la tarea. Esto es una causa interna (incapacidad de la persona), o causas externas, globales, y estables.

Deseables:

- Que el éxito sea considerado como producto del esfuerzo de la persona y de la habilidad. Esto es causa interna, global, y estable.
- Que el fracaso sea considerado como la falta de esfuerzo. Esto es causa variable, externa, y específica.

Para modificar los patrones atribucionales es útil la terapia cognitiva para la depresión aplicada al ámbito educativo por Seligman (1981, 1988), en base a los procedimientos generales de Beck y otros (1979):

- Explicar las relaciones que mantienen los pensamientos con: la motivación, la emoción, la conducta.
- Introducir el concepto de estilo explicativo (o interpretación personal sobre la realidad), y la idea de que este funciona de manera automática.
- Entrenar al sujeto (estudiante) en la interrupción del pensamiento automáticos, y pesimistas, cuando le ocurre una situación negativa.
- Mostrarle, siempre que sea posible, cómo comparar la explicación con la verdad.
- Si no es posible, decirle que sustituya esa explicación por una interpretación más optimista de aquello que va a pasar.

Este entrenamiento debe desarrollarse en un ambiente distendido, y de confianza en la relación profesor-alumno. Se debe de indicar de forma práctica, cuál es la explicación correcta e incorrecta, porqué algunas explicaciones son mejores que otras, y cómo producir estas explicaciones o interpretaciones.

ANEXO 9:

ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

Tareas y actividades:

- Implementar un currículum individualizado, en base a un diagnóstico académico del nivel del alumno. Las actividades no deben ser ni tan difíciles ni tan fáciles.
- Elaborar para el estudiante tareas complejas (en la justa medida) novedosas y sorprendentes, que salgan de la rutina y que provoquen conflictos cognitivos. Presentar materiales que discrepen con sus conocimientos o expectativas.
- Presentar los materiales de manera lúdica (como un juego), antes que como un ejercicio.

Evaluación:

- En lugar de dar notas, es mejor dar información acerca de lo correcto o no del proceso de resolución de la tarea. El proceso es más importante que el resultado del aprendizaje. En caso de insistencia, no dar notas a todo el grupo, sino en forma personalizada y en relación a la actuación pasada.

Ayudas externas:

- La ayuda constante por parte del profesor, reducirá la motivación del alumno; ya que este se sentirá más como un medio que como el sujeto de la acción.
- La ayuda debe proporcionarse de manera que permita al estudiante completar la tarea por sí mismo. Un resultado pobre puede proporcionar mayor motivación si es conseguido por el propio estudiante.

Recompensas:

- Cuidar las condiciones en las que se da recompensas por la actuación del estudiante; en determinadas circunstancias disminuye la motivación intrínseca y estimula la motivación externa, porque el individuo percibe la recompensa como un motivo por el cual hacer la tarea.
- Las recompensas o premios deben utilizarse para aquellas tareas que despiertan un interés limitado. No deben usarse en tareas que de todas maneras tienen que realizarse.
- Las recompensas cuando son bien utilizadas deben ser contingentes a la realización, además deben ser alcanzables en la práctica.
- Una vez que se da a conocer la recompensa externa por un determinado resultado; debe hacerse el esfuerzo de trasladar la atención de los estudiantes hacia la importancia de la tarea por sí misma y los sentimientos de competencia que se derivan de su dominio.

Toma de decisiones:

- Dar cierto margen de confianza (sin dejar que hagan lo que quieran) para que los estudiantes puedan decidir y elegir. Por ejemplo: permitir que corrijan sus propios ejercicios, que propongan sus propias metas de aprendizaje, que participen en la elaboración de normas de la clase, etc.

ANEXO 10:

ESTRATEGIA PARA CAMBIAR LAS ATRIBUCIONES CAUSALES NEGATIVAS

El objetivo es, modificar las atribuciones que el estudiante hace ante el resultado de la tarea. Puede ser de dos tipos:

- ***El entrenamiento desatribucional:***

Dirige los pensamientos causales hacia estados internos. Es decir, todos aquellos pensamientos causales que son achacados al medio externo son analizados, en el ámbito clínico, desde el punto de vista del sujeto; cuál es su nivel de involucramiento o responsabilidad, qué sentimientos experimenta, qué puede hacer para cambiar, etc.

- ***El entrenamiento reatribucional:***

Es utilizado más en el ámbito educativo. Intenta alterar los pensamientos causales acerca de los resultados. En caso de que haya tenido éxito (por ejm. aprobar un examen) atribuirlo a su habilidad (estable, interno, incontrolable), de manera que se incremente su autoconfianza. En caso de fracaso atribuirlo a la falta de esfuerzo (interno, estable, controlable), para que en las próximas ocasiones lo intente de nuevo, con más empeño.

Condiciones para la intervención atribucional:

Graham (1990) (en Beltrán y Bueno, pág. 263) nos proporciona las siguientes sugerencias:

- A la hora del trabajo atribucional con el estudiante se debe tener en cuenta la emoción o sentimiento que expresa el profesor. Si le decimos que ha desaprobado con cierta rabia y enfado, induciremos al estudiante a pensar que ha podido controlar el resultado, y que por tanto es su responsabilidad. Pero si por el contrario damos la misma noticia, que ha desaprobado con simpatía, lástima o pena, es como si reconociéramos el hecho de que el alumno es incapaz de aprobar o mejorar por sí mismo.
- Considerar la edad de los sujetos en la ubicación de la atribución. Stipek en 1984 (en Op. cit.) descubrió que los niños pequeños asocian las atribuciones "esfuerzo" y "habilidad" como si fueran sinónimos; creen que con el esfuerzo se incrementa la propia habilidad. Para los mayores, por el contrario, el esforzarse es síntoma de poca habilidad. De acuerdo al estudio de Barker y Graham (1987) (en Op. cit.), el cambio evolutivo sucede alrededor de los 8 a 10 años.
- Una atención o preocupación desmedidas sobre el estudiante, actúa como señal de escasa capacidad/habilidad, tanto para el propio sujeto como para los demás (Barker y Graham, 1990; en Op. cit.). Hay que darles atención cuando ellos nos la requieran o cuando sea necesario eventualmente.

ANEXO 11: TIPOS DE INTERVENCIÓN MOTIVACIONAL

Se han desarrollado variados programas o métodos de intervención con la intención de mejorar la motivación de los estudiantes y el rendimiento académico. Elliot (1988) (citado por Beltrán y Bueno pág.257-259), clasificó a los estudios de este tipo, haciendo una revisión de las propuestas desde 1964 hasta 1985, de la siguiente manera:

1. *Incentivos metodológicos:*

Aquí se encuentran el *aprendizaje cooperativo*, como método de enseñanza grupal que incentiva el aprendizaje de los estudiantes con varios niveles de habilidad.

También el diseño de *objetivos instruccionales* que identifica ciertos cambios en la conducta del sujeto, que el mismo alumno identifica, y que pueden ser evaluados como resultado de la consecución de una meta.

También es importante acentuar la interacción profesor-alumno con la intención de lograr una "enseñanza para el dominio" a través de la *instrucción directa*. El profesor en este último caso, realiza un seguimiento continuo del trabajo del alumno, y con frecuencia proporciona retroalimentación correctiva.

El *planteamiento de metas* por el estudiante mismo puede actuar como agente motivador muy importante, al favorecer el desarrollo de la propia competencia sobre el entorno. Estas metas si bien son planteadas por el estudiante en su elaboración final, el profesor puede suscitar o estimular la creación de estas metas personales. Una meta de este tipo vincula tanto las expectativas del propio alumno como las del profesor. Actúan como ideales para medir el progreso de los estudiantes.

2. *Incentivos sociales:*

Entre los incentivos sociales tenemos: las *expectativas* donde el profesor transmite a sus alumnos metas positivas que impulsarán a éstos a un buen rendimiento.

La *retroalimentación* como la información que recibe el estudiante sobre la calidad de su actuación en una tarea determinada. Esta debe ser frecuente, específica, y correctora. La retroalimentación permite al estudiante, evaluar sus progresos, plantearse metas realistas, alienta la corrección de errores, y motiva el esfuerzo.

El uso de *refuerzos* para provocar la frecuencia de conductas positivas. Estos refuerzos pueden ser, las alabanzas o elogios personales o delante de sus compañeros, las recompensas (obsequios, más tiempo de recreo, etc.), etc.

3. *Incentivos tecnológicos:*

Aquí podemos reseñar el uso de *juegos educativos* para cumplir las metas de aprendizaje; por su carácter lúdico facilitan la participación y el entusiasmo de los estudiantes.

La utilización de la *televisión* como recurso educativo. Es más efectivo el uso de este instrumento como un medio para transmitir educación a través de los videos. El profesor cobra importancia al programar actividades de discusión y debate en base a los contenidos observados.

También son útiles la *instrucción asistida por ordenador*, en base a programas prediseñados, comunicación a través de e-mail, etc. También el uso de *medios audiovisuales*, y la *instrucción programada*.

4. *Otras técnicas empleadas en la enseñanza:*

Aquí Elliot consigna *la hipnosis* que persigue un estado de relajamiento, alerta y receptividad para ciertos elementos, de las tareas de aprendizaje. Por otro lado, *las tareas para la casa* que bajo ciertas condiciones aumentan el rendimiento escolar.

ANEXO 12: ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN MOTIVACIONAL (AMES Y AMES)

Ames y Ames (1991) al respecto, y especificando aún más, (citado por Beltrán y Bueno, pág. 275) aporta señalando las siguientes líneas de acción:

<i>Reducir la comparación social</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Evitándola - Reduciendo las evaluaciones públicas, así como el énfasis en el éxito y fracaso. - Comunicando las expectativas de actuación por adelantado. - Empleando diversos métodos de evaluación.
<i>Aumentar la participación en el aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Empleando la técnica del aprendizaje cooperativo. - Haciendo que alumnos tutoren a compañeros. - Haciendo juegos y simulaciones. - Permitiendo que los alumnos elijan el método, ritmo, contenidos, etc.
<i>Centrarse sobre el esfuerzo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Enfatizando los progresos del estudiante - Reforzando los esfuerzos en el aprendizaje - Haciendo ver que los errores y equivocaciones son parte del aprendizaje - Exigiendo un esfuerzo razonable
<i>Fomentar las creencias sobre la propia competencia</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Centrándose sobre el rol del esfuerzo y las estrategias en el aprendizaje - Haciendo contingentes las notas de los logros alcanzados - Comunicando expectativas positivas - Haciendo planes con los alumnos para la mejora y el logro
<i>Aumentar las posibilidades de éxito</i>	<p>En general se fomenta el pensamiento estratégico, de la siguiente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionando entrenamiento en destrezas - Que alumnos tutoren a otros - Empleando el aprendizaje cooperativo - Utilizando la instrucción individualizada

ANEXO 13:

EL ROL DE LA EDUCACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

Por: Ps. Héctor Martínez Carpio

1. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD:

La identidad es el propósito más importante que tiene un ser humano a lo largo de su vida. Implica ser uno mismo (y no otro), ser auténtico, original, con sus propias características que permanecen a lo largo del tiempo. Una persona "encuentra" su identidad cuando tiene consciencia de la persistencia de su yo.

No obstante, debemos aclarar que la identidad no se da de forma natural y espontánea sólo porque la persona tiene una forma humana; sino que se construye, a través de los años, muchas veces de forma dramática en relación con el entorno. No es algo que se recibe pasivamente de manera involuntaria, sino que la persona actúa y toma consciencia de las regularidades de su comportamiento y de su continuidad. Obviamente que para llegar a ese estado, el individuo tiene que pasar a un estado de desarrollo superior al de un infante; sin embargo es precisamente en estas primeras etapas que empieza a construirse la identidad.

El proceso de búsqueda de identidad empieza con la imitación de modelos; es decir, siendo "otro" al principio, identificándose con otras personas, asimilando características, creencias, actitudes, valores y comportamientos de otra persona o de un grupo.

Los niños escogen varios aspectos de la personalidad y del comportamiento de otras personas con los que ellos quieren identificarse y añaden esos rasgos a los suyos propios. Generalmente se identifican, al principio con su padres, luego con sus pequeños amigos, profesores, o personajes de la televisión y del deporte. El rasgo esencial es que sean personajes significativos. De ese modo construyen su propia identidad.

Erickson fue el estudioso que investigó el tema de la identidad en los seres humanos. Él anotó en 1968 lo siguiente: "Un sentido óptimo de identidad se experimenta simplemente como una sensación de bienestar psicosocial. Sus concomitantes más obvios son sentirse bien con su propio cuerpo, un sentido de saber a dónde se va, así como una seguridad interna de reconocimiento... de aquellas personas que son importantes".

Esto implica que una persona que ha logrado una identidad "óptima" se acepta corporal y psicológicamente, sus niveles de autoestima son adecuados, pero también su autoconocimiento; porque la persona ha tenido que evaluar muchos de sus comportamientos, comparar con las de otros, y validarlos con la experiencia. Es decir, el desarrollo del autoconcepto y la autoestima van de la mano en el difícil proceso de adquisición de la identidad.

Otro elemento importante, es la capacidad de la persona de proyectarse hacia el futuro, trazarse objetivos y metas realistas a ser cumplidas en un tiempo futuro. Esto nos hace afirmar, que persona que no se proyecta prácticamente no vive; porque los planes futuros cumplen una función motivadora, "jalan" el comportamiento presente, moviliza todos los recursos de la persona, como un motor fuera de borda que energiza y da vida. Tener identidad implica, también, proyectarse hacia el futuro como una fuente de motivación poderosa sobre el comportamiento presente.

Un tercer elemento, para el análisis es la necesidad que tenemos las personas para ser reconocidas por los demás. Ciertamente, uno no vive para la gente; si este fuera el caso nos perderíamos inevitablemente en la confusión y la inseguridad. Esta viene a ser la mejor demostración de falta de identidad. Pero como señala Erikson, si bien es inevitable el reconocimiento de los demás, un individuo con una identidad óptima

identifica qué personas son importantes para él, y espera su reconocimiento. Si bien este reconocimiento no es determinante influye poderosamente sobre toda la psicología humana.

Como resultado de todo esto, si el individuo presenta un buen autoconcepto, una buena autoestima, el reconocimiento de personas significativas, y se ha trazado metas realistas, va a experimentar una sensación de bienestar y seguridad interna, que lo llevará hacia el desarrollo de una identidad apropiada.

2. IDENTIDAD VS. SEMEJANZA:

Sin embargo, para la construcción de la identidad es importante reconocer que si bien; en las primeras fases de desarrollo el propósito del niño es, la "imitación", la "igualdad" o la "semejanza", esto constituye una base para que luego se estructure la identidad propia orientada por la búsqueda de la "diferencia".

Tener una identidad propia implica ser crítico y consciente de la realidad tanto personal como social. Una persona que tiene identidad presenta comportamientos semejantes a otros, pero no son fruto de la imitación o la copia, sino de una reflexión detenida sobre sus consecuencias; pero sobre todo lograr una buena identidad implica diferencia con los demás.

Podemos afirmar así, que la consciencia y la voluntad hacen perder el carácter pasivo del comportamiento que sigue mecánicamente las reglas sociales. No obstante, la persona se hace más humana practicando la diferencia y el pensamiento crítico; fortaleciendo su voluntad, y creando a cada momento soluciones a los problemas; y sintiéndose libre para pensar y emitir juicios fuera de las amarras ideológicas.

Como consecuencia es inevitable afirmar, que tener identidad propia significa a la vez, ser semejante y diferente a la comunidad donde se vive; no implica igualdad, semejanza, o aceptación pasiva de las normas de esa comunidad. Sino consciencia crítica y una búsqueda constante por diferenciarse de un mundo homogéneo. Si las fuerzas sociales buscan la igualdad, la persona debe buscar la diferencia. Esto es precisamente lo que permite el desarrollo de las sociedades: una sociedad que piensa y se comporta de forma semejante se prepara para la muerte inevitable; mientras que en una sociedad donde se fermenta la diferencia y se fundamentan las ideas de forma libre y sin amarras crea las condiciones para el desarrollo.

Ciertamente no pretendemos afirmar que en la diferencia y el caos está el *quid* del asunto, nada más lejano; la civilización avanza si la persona, que piensa y siente lo hace con libertad y con fundamento. El orden se orienta bajo la capacidad crítica y la voluntad de la persona. No debe provenir de afuera sino de adentro, de la persona que se ha formado en una sociedad que respeta los derechos humanos y que ha fomentado la autoregulación de sus miembros.

3. ¿QUÉ PUEDE HACER LA EDUCACIÓN PARA FOMENTAR EL LOGRO DE LA IDENTIDAD EN LOS ESTUDIANTES?

En primer lugar, reconocer que la transmisión de conocimientos forma parte de una educación sesgada y academicista que debe ser dejada de lado. Por el contrario, la educación no debe olvidar que forma personalidades. Con razón F. Savater decía, "La principal asignatura que se enseñan los hombres unos a otros es en qué consiste ser hombre..."

Recordar que una personalidad es no sólo cognición sino también sentimiento y relación interpersonal. Un buen maestro tendrá en la mira el fortalecimiento del autoconcepto y la autoestima de sus estudiantes. A través de una estrecha relación, el maestro será el guía, el amigo experto, que sabe reconocer los logros de sus estudiantes, que sabe premiar y sancionar, pero sobre todo, reconocer que se trata de una persona falible en proceso de formación.

Recordar que el maestro es la persona intermediaria entre los contenidos por aprender y la experiencia previa de sus estudiantes; y que sólo cobrará sentido a través de una relación interpersonal significativa.

Recordar que un buen maestro se puede constituir en una persona significativa para el alumno, y puede ayudar, por tanto, a que éste se trace metas realistas de acuerdo a sus propias características de desarrollo y la realidad donde vive. Finalmente, un buen maestro provoca en sus aprendices una sensación de bienestar y seguridad interna, y por ende fortalecerá su identidad .

Toda educación ideologizada que intenta transmitir su ideario a sus educandos, por buena que sea su teoría, está condenada al fracaso. Sólo logrará seguidores y repetidores de las instrucciones emitidas en las aulas escolares.

Lo único verdaderamente importante en una buena educación, es el respeto por la diferencia; estudiantes que piensan diferente a sus profesores, y que además lo fundamenten como producto de su razonamiento debe ser un estímulo para la discusión y el contraste de realidades. Una buena educación debe enseñar a pensar, debe enseñar a discutir, pero también debe enseñar a "pensar sobre lo que se piensa".

Esta fase es probablemente el resultado último que debe pretender toda educación, a nivel cognitivo, "pensar sobre lo que se piensa" es lo que se denomina como "metacognición". El conocimiento metacognitivo se refiere, al conocimiento sobre nuestros propios procesos y operaciones cognitivas. Nos permite saber sobre cómo aprendemos, recordamos, o solucionamos problemas. Además implica el conocimiento sobre qué sabemos, y cómo lo sabemos. En consecuencia la metacognición permite la consciencia y la regulación del comportamiento. Permite la diferenciación de la persona y el desarrollo de la identidad.

En conclusión, luego de ensayar una respuesta a la difícil pregunta, ¿qué puede hacer la educación respecto al desarrollo de una identidad óptima en los estudiantes?, sabiendo de antemano que la identidad persigue la diferencia; tendríamos que responder que sólo una educación humanista que tenga como centrales los valores, del respeto por la diferencia, la solidaridad, el valor del conocimiento y la libertad; puede pretender logros importantes en sus ciudadanos.

Antes de pensar en normas, preceptos, o códigos, morales validados por la comunidad; debemos de fortalecer, la información académica y cultural, la voluntad, la capacidad crítica, la creatividad, el desarrollo de las habilidades metacognitivas, el libre pensamiento, la autoestima, las expectativas positivas, de los estudiantes. Porque sólo a través de ellas se arribará a un "darse cuenta", a un comportamiento ético, a una identidad personal que sepa distinguir "lo bueno" de lo "malo", lo "necesario" de lo "innecesario", "la costumbre" y "la orden", de la "libertad". Sólo fortaleciendo la voluntad para ser libre se logrará una identidad comprometida con la sociedad y sobre todo con la persona misma.

BIBLIOGRAFÍA DEL ARTÍCULO:

Biehler & Snowman. (1990). *Psicología Aplicada a la Enseñanza*. México: Limusa, primera edición.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: Mc GrawHill.

Klinger, C. Vadillo, G. (2001). *Psicología cognitiva: estrategias en la práctica docente* . Colombia: McGraw Hill.

Pinzás, J. (1997). *Metacognición y lectura*. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Savater, F. (1991). *Ética para amador*. Argentina: Ariel editores.

_____ (1997). *El valor de educar*. Colombia: Ariel editores.